Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 6970315
Centre d'intérêt: 550

Lepage, Louise.

Les services d'encadrement et de surveillance à l'école : session de formation / [conception et réd., Louise Lepage ; supervision, Michel Leclerc ; pour la Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires]. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, [1989?].
xviii, 163 p. ; 28 cm.

Code: 16-1528 ; 5889-1331

ISBN 2-550-14754-5

Vedette(s)-secondaire(s): Leclerc, Michel, ed. • Québec (Province). Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires

Descripteur(s): Encadrement des élèves • Surveillance • Relations maître-élèves • Relation d'aide • Perfectionnement des enseignants • Perfectionnement des administrateurs • Guide pédagogique • Questionnaire • Primaire (Ordre d'enseignement) • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Le but de la session de formation est d'offrir aux équipes-écoles des éléments permettant d'améliorer la qualité de l'encadrement et de la surveillance dans leur école. Ce guide, destiné à l'animateur, présente des activités portant sur cinq thèmes: 1. l'encadrement et la surveillance; 2. la relation adulte-élève; 3. les modèles d'encadrement; 4. choix de moyens concrets; 5. la relation d'aide. Un questionnaire d'évaluation de la session complète le document.

Type de document: d
Notice(s) connexe(s): 6970079

EDUQ
8970315

LES

SERVICES D'ENCADREMENT ET DE SURVEILLANCE à l'école

SESSION DE FORMATION

Québec

LES SERVICES D'ENCADREMENT ET DE SURVEILLANCE *à l'école*

SESSION DE FORMATION

Direction générale des programmes
Maurice Morand, directeur

Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires
Jean-Yves Roberge, directeur

Conception et rédaction
Louise Lepage

Supervision
Michel Leclerc

ISBN 2-550-14754-5
Dépôt légal: premier trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Québec

"L'image positive que projette l'école auprès de ses usagers, et en particulier les élèves, dépend dans une large mesure, de la qualité du cadre dans lequel ils effectuent leurs divers apprentissages".

Vivre à l'école, p. 5

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

TABLE DES MATIÈRES..... III

INTRODUCTION..... VII

BUT ET OBJECTIFS DE LA SESSION DE FORMATION..... IX

PLAN DE LA SESSION..... XI

CHOIX DES ACTIVITÉS..... XV

PRÉSENTATION DE LA SESSION..... XVII

MISE EN ROUTE

. Activité de mise en route..... 3

ÉTAPE 1: L'ENCADREMENT ET LA SURVEILLANCE..... 7

. Présentation de l'étape..... 9
. Activité 1.1 Définition et objectifs de l'encadrement..... 10
. Activité 1.2 Caractéristiques des élèves, de l'équipe et du milieu..... 15
. Activité 1.3 Objectifs à atteindre par l'encadrement..... 20
. Activité 1.4 Définition de la surveillance..... 26
. Activité 1.5 Conditions essentielles à une surveillance de qualité..... 33
. Activité 1.6 Modèles de surveillance dans l'école..... 37

PAGE

ÉTAPE 2: LA RELATION ADULTE-ÉLÈVE 41

. Présentation de l'étape 43
. Activité 2.1 Besoins des élèves 44
. Activité 2.2 Partage d'expériences 46
. Activité 2.3 Textes de référence 48

ÉTAPE 3: LES MODÈLES D'ENCADREMENT 53

. Présentation de l'étape 55
. Activité 3.1 Différentes formules d'encadrement 56
. Activité 3.2 Expériences d'encadrement vécues 79

ÉTAPE 4: CHOIX DES MOYENS CONCRETS 93

. Présentation de l'étape 95
. Activité 4.1 Démarche en vue du choix des formules d'encadrement 96
. Activité 4.2 Priorisation des objectifs à atteindre par l'encadrement 98
. Activité 4.3 Rôles des différents intervenants en matière d'encadrement 102
. Activité 4.4 Évaluation des conditions essentielles à un bon encadrement 108
. Activité 4.5 Moyens concrets et plan de développement 116
. Activité 4.6 Évaluation des mesures de surveillance 118

PAGE

ANNEXE I: LA RELATION D'AIDE..... 123

. Présentation..... 125
. Activité 5.1 Définition de la relation d'aide..... 126
. Activité 5.2 Habiletés à développer en relation d'aide..... 131
. Activité 5.3 Éléments de base de la relation d'aide..... 141
. Activité 5.4 Processus à l'oeuvre chez l'aidant lors d'une relation d'aide: le modèle d'intervention..... 149

ANNEXE II: ÉVALUATION DE LA SESSION..... 161

. Questionnaire d'évaluation de la session..... 163

Pour des raisons d'ordre pratique, nous utilisons le terme **animateur** pour désigner l'animateur et l'animatrice, le terme **participant** pour désigner la participante et le participant et le terme **enseignant** pour désigner l'enseignante et l'enseignant.

INTRODUCTION

C'est en pensant aux élèves qui fréquentent nos écoles que cette session a été élaborée. C'est pour eux, qui vivent et grandissent au contact des adultes travaillant à l'école, qu'il importe de parler ensemble des services d'encadrement et de surveillance. Si on comprend l'encadrement comme ce qui fait qu'on se sent bien dans l'école et qu'on a le goût d'y vivre, si on comprend la surveillance comme ce qui nous fait grandir dans le respect et la responsabilité, on voit bien que peu d'éducateurs, enseignants et autres personnels de l'école, peuvent rester indifférents à cette dimension qui touche de si près la qualité de la vie à l'école.

Souhaitons qu'à travers ces activités, les jeunes, pour lesquels nous donnons temps et énergie, nous dynamisent et nous aident à réaliser un pas de plus pour la qualité des services d'encadrement et de surveillance dans notre école.

BUT DE LA SESSION DE FORMATION

Le but de cette session est d'offrir aux équipes-écoles des éléments permettant d'améliorer la qualité de l'encadrement et de la surveillance dans leur école.

OBJECTIFS DE LA SESSION

1. Connaître divers éléments permettant de porter un regard sur l'encadrement et la surveillance vécus dans chacun des milieux.

2. Réaliser l'importance de la qualité de la relation adulte-élève comme facteur premier d'un encadrement réussi.

3. Se sensibiliser aux notions essentielles de la relation d'aide.

4. Connaître quelq[illegible]types d'expériences capables d'aider une école [illegible] un bon encadrement.

5. Identifier des [illegible]s d'améliorer l'encadrement et la surveillance dans chaque école.

PLAN DE LA SESSION

MISE EN ROUTE: Mise en commun des attentes des participants et présentation des objectifs de la session

DURÉE : 20 minutes

Activité de mise en route: . Attentes et objectifs de la session

ÉTAPE 1: L'ENCADREMENT ET LA SURVEILLANCE: Analyse du vécu de l'équipe-école sur le plan des services d'encadrement et de surveillance

DURÉE : 3 heures 05 minutes

L'ENCADREMENT

Activité 1.1: Définition et objectifs de l'encadrement

Activité 1.2: Caractéristiques des élèves, de l'équipe-école et du milieu

Activité 1.3: Objectifs à atteindre par l'encadrement

LA SURVEILLANCE

Activité 1.4: Définition de la surveillance

Activité 1.5: Conditions essentielles à une surveillance de qualité

Activité 1.6: Modèles de surveillance dans l'école

ÉTAPE 2: LA RELATION ADULTE-ÉLÈVE: Prise de conscience de l'importance de la relation adulte-élève

DURÉE : 45 minutes

Activité 2.1: Besoins des élèves

Activité 2.2: Partage d'expériences

Activité 2.3: Textes de référence

ÉTAPE 3: LES MODÈLES D'ENCADREMENT: Étude de quelques types d'expériences qui aident une école à vivre un bon encadrement

DURÉE : 2 heures

Activité 3.1: Différentes formules d'encadrement

Activité 3.2: Expériences d'encadrement vécues

ÉTAPE 4: CHOIX DES MOYENS CONCRETS: Identification de moyens concrets destinés à améliorer l'encadrement et la surveillance dans notre milieu

DURÉE : 5 heures 50 minutes

L'ENCADREMENT

Activité 4.1: Démarche en vue du choix des formules d'encadrement

Activité 4.2: Priorisation des objectifs à atteindre par l'encadrement

Activité 4.3: Rôles des différents intervenants en matière d'encadrement

Activité 4.4: Évaluation des conditions essentielles à un bon encadrement

Activité 4.5: Moyens concrets et plan de développement

LA SURVEILLANCE

Activité 4.6: Évaluation des mesures de surveillance

ANNEXE I: LA RELATION D'AIDE: Connaissance de quelques notions de base de la relation d'aide et expérimentation de certaines habiletés

DURÉE : 5 heures 05 minutes

Activité 5.1: Définition de la relation d'aide

Activité 5.2: Habiletés à développer en relation d'aide

Activité 5.3: Éléments de base de la relation d'aide

Activité 5.4: Processus à l'oeuvre chez l'aidant lors d'une relation d'aide: le modèle d'intervention

ANNEXE II: ÉVALUATION DE LA SESSION: Vérification du niveau d'atteinte des objectifs d'étape

DURÉE: 15 minutes

Activité d'évaluation: Réponse au questionnaire d'évaluation de la session

CHOIX DES ACTIVITÉS

ÉTAPE 1
L'ENCADREMENT ET LA SURVEILLANCE
☐ 3h05 p. 5

ÉTAPE 2
LA RELATION ADULTE-ÉLÈVE
☐ 0h45 p. 41

ÉTAPE 3
LES MODÈLES D'ENCADREMENT
☐ 2h00 p. 53

ÉTAPE 4
CHOIX DES MOYENS CONCRETS
☐ 3h50 p. 96

ANNEXE
LA RELATION D'AIDE
☐ 2h45 p. 122

L'ENCADREMENT

1.1 Définition et objectifs de l'encadrement
☐ 0h30 p. 10

1.2 Caractéristiques des élèves, de l'équipe et du milieu
☐ 0h45 p. 15

1.3 Objectifs à atteindre par l'encadrement
☐ 0h50 p. 20

LA SURVEILLANCE

1.4 Définition de la surveillance
☐ 0h15 p. 26

1.5 Conditions essentielles à une surveillance de qualité
☐ 0h15 p. 33

1.6 Modèles de surveillance dans l'école
☐ 0h30 p. 37

2.1 Besoin des élèves
☐ 0h15 p. 44

2.2 Partage d'expérience
☐ 0h20 p. 46

2.3 Textes de référence
☐ 0h10 p. 48

3.1 Différentes formules d'encadrement
☐ 1h00 p. 56

3.2 Expériences d'encadrement vécues
☐ 1h00 p. 79

L'ENCADREMENT

4.1 Démarche en vue du choix des formules d'encadrement
☐ 0h20 p. 96

4.2 Priorisation des objectifs à atteindre par l'encadrement
☐ 1h00 p. 98

et/ou

4.3 Rôles des différents intervenants en matière d'encadrement
☐ 0h45 p. 102

et/ou

4.4 Évaluation des conditions essentielles à un bon encadrement
☐ 0h45 p. 108

4.5 Moyens concrets et plan de développement
☐ 1h00 p. 116

LA SURVEILLANCE

4.6 Évaluation des mesures de surveillance
☐ 1h15 p. 118

5.1 Définition de la relation d'aide
☐ 0h15 p. 125

5.2 Habiletés à développer en relation d'aide
☐ 2h20 p. 130

5.3 Éléments de base de la relation d'aide
☐ 0h45 p. 140

5.4 Processus à l'oeuvre chez l'aidant lors d'une relation d'aide
☐ 1h45 p. 148

Durée totale des activités choisies
Étape 1: _____

Durée totale des activités choisies
Étape 2: _____

Durée totale des activités choisies
Étape 3: _____

Durée totale des activités choisies
Étape 4: _____

Durée totale des activités choisies
Annexe: _____

PRÉSENTATION DE LA SESSION

Cette session de formation a été élaborée pour permettre aux participants d'étudier certains éléments sur l'encadrement et la surveillance à l'école énoncés dans le document **Les services d'encadrement et de surveillance à l'école"**[1], pour les aider à développer des habiletés dans leur relation avec les élèves et, finalement, pour favoriser la mise en place de moyens concrets destinés à améliorer ces services à l'école.

Ces apprentissages se font en cinq étapes qui touchent plus précisément l'un ou l'autre des objectifs.

Il importe vraiment que l'animateur connaisse les besoins précis du milieu et de l'équipe qu'il rencontre. Cette session de deux jours (10 heures) comporte un peu plus de 16 heures d'activités possibles permettant d'atteindre les objectifs poursuivis. L'animateur devra donc faire des choix en tenant compte des besoins du milieu, des intérêts identifiés, mais aussi de sa propre personnalité, du temps qui lui est imparti et des personnes qu'il rencontre.

L'activité de mise en route, entre autres, permet de clarifier les apprentissages à poursuivre (p. XI). Dans le déroulement de la session, l'animateur percevra aussi les intérêts particuliers du groupe et il devra en tenir compte d'une façon ou de l'autre.

Même si le modèle de deux jours consécutifs est à privilégier, car il favorise la participation active des participants jusqu'à la mise en oeuvre de moyens concrets, les étapes peuvent se dérouler séparément, en journées ou demi-journées, en fonction des projets de perfectionnement ou des journées pédagogiques disponibles.

---

1. **Les services d'encadrement et de surveillance à l'école - Guide d'orientation**, op. cit.

Pour chacune des étapes, les activités sont identifiées par un numéro indiquant leur place au sein de l'étape. "Activité 2.1" signifie, par exemple, que l'on est à la première activité de la deuxième étape.

Les ressources (grilles de travail, textes...) utilisées pour les activités se retrouvent dans le guide de l'animateur (avec les corrigés, lorsque nécessaire). Elles portent toutes le numéro de l'activité à laquelle elles se rattachent ainsi que, s'il y a lieu, un chiffre supplémentaire qui indique l'ordre d'utilisation de la ressource au sein d'une même activité. Tous les numéros de ressources sont précédés par la lettre "R". Par exemple, "R.1.3.2" indique qu'il s'agit de la deuxième ressource de la troisième activité de l'étape 1.

Notes: - Après avoir choisi les activités qui feront partie de la session, l'animateur pourra, à partir des ressources appropriées, soit bâtir un cahier du participant qui sera remis au début de la session, soit remettre les feuilles d'activités au fur et à mesure du déroulement des activités.

- Pour l'animateur qui prévoit utiliser un rétroprojecteur, les ressources dont le numéro porte la lettre "T" peuvent être reproduites en transparents ("acétates").

MISE EN ROUTE

Activité de mise en route: ATTENTES ET OBJECTIFS DE LA SESSION

Objectifs :

- Permettre aux participants de clarifier et de partager ce qu'ils attendent de cette session
- Présenter les objectifs de la session

Déroulement:

Individuellement (5 minutes)

- L'animateur invite les participants à noter (R.1):
  - . ce qu'ils attendent de ces deux jours;
  - . ou ce dont ils voudraient entendre parler;
  - . ou les questions qu'ils se posent au sujet de leur milieu;
  - . ou tout simplement pourquoi ils sont venus à cette session.

En groupe (15 minutes)

- L'animateur note, sur un carton ou une grande feuille, qui pourra être conservé pendant les deux jours, les attentes des participants recueillies lors du tour de table.
- À partir de ces notes sur les attentes du groupe, l'animateur présente les objectifs de la session en clarifiant dès le départ ce dont on va parler et ce dont on ne parlera pas.

Matériel :

- Ressource 1 pour les participants
- Grand carton ou grande feuille pour noter les attentes
- Objectifs de la session

Mes attentes face à cette session

Les principales attentes de notre groupe

ÉTAPE 1

L'ENCADREMENT ET LA SURVEILLANCE

L'encadrement et la surveillance doivent: "promouvoir un climat de vie à l'école qui favorise la réalisation d'apprentissages de qualité, contribuer au développement du sentiment d'appartenance à l'école et répondre au besoin de soutien des élèves."

Vivre à l'école, p. 26.

PRÉSENTATION DE L'ÉTAPE 1

Objectif de l'étape:

Connaître divers éléments permettant de porter un regard sur l'encadrement et la surveillance vécus dans chacun des milieux.

Dans cette étape, ainsi qu'à l'étape 5, on traitera séparément de l'encadrement et de la surveillance.

1.1 L'encadrement

Dans un premier temps, on définira ce qu'on doit entendre par encadrement. Par la suite, les participants seront invités à faire le portrait de leur école en identifiant les caractéristiques et les besoins des élèves qui la fréquentent. Ils établiront ensuite les caractéristiques de leur équipe-école et du milieu dans lequel ils se trouvent.

La dernière activité de cette partie sur l'encadrement permettra aux participants de connaître les objectifs à atteindre par l'encadrement et d'analyser le vécu de leur équipe-école en regard de ces mêmes objectifs.

1.2 La surveillance

Cette deuxième partie de l'étape 1 permettra au groupe de connaître la définition de la surveillance et les conditions essentielles à une surveillance de qualité.

À partir de ces connaissances, les participants seront invités à examiner comment se vit la surveillance dans leur milieu, quelles modalités ont été mises en place chez eux.

Il importe de bien prendre le temps de réaliser adéquatement cette étape, car elle servira de référence lors des activités de l'étape 5. À ce moment, les participants seront invités à porter un regard sur la qualité de l'encadrement et de la surveillance chez eux à partir des éléments de réflexion et des données recueillies à l'étape 1.

Activité 1.1 DÉFINITION ET OBJECTIFS DE L'ENCADREMENT

Objectifs :

- Comprendre la définition de l'encadrement
- Connaître les objectifs de l'encadrement

Déroulement:

Individuellement (5 minutes)

- Les participants notent leur définition personnelle de l'encadrement (R.1.1.1)

En équipes de 3 ou 4 (5 minutes)

- Après un partage des définitions de chacun, l'équipe choisit un mot-clé qui ressort des définitions du groupe et qui servira à la mise en commun.

En groupe (20 minutes)

- L'animateur note au tableau les mots-clés de chacune des équipes.

Note: Cette mise en commun aide l'animateur à avoir une idée de la façon dont le groupe perçoit l'encadrement. Cela lui permet, lors de l'explication de la définition, de reprendre certains mots-clés du groupe et d'insister sur des éléments non décelés.

Par la suite, il présente la définition proposée dans le document **Les services d'encadrement et de surveillance à l'école - Guide d'orientation**, que les participants notent sur leur feuille (R.1.1.1). À l'aide du chapitre 3.2 du guide d'orientation, l'animateur explique la définition et les participants inscrivent les éléments importants sur l'autre feuille (R.1.1.2).

- Pour terminer cette activité, l'animateur fait le lien entre les documents **Vivre à l'école** et **Les services d'encadrement et de surveillance à l'école**.

Ce dernier ouvrage fait partie des nombreux documents qui décrivent plusieurs champs d'intervention des services complémentaires. Le cadre de référence de ce guide repose principalement sur le document **Vivre à l'école**, en particulier la partie consacrée aux services d'encadrement et de surveillance. On peut y lire que ces services poursuivent les objectifs suivants (qu'on retrouve sur la R.1.1.3):

1. promouvoir un climat de vie à l'école qui favorise la réalisation d'apprentissages de qualité, contribuer au développement du sentiment d'appartenance à l'école et répondre au besoin de soutien des élèves;

2. faire bénéficier les élèves d'une aide dans la solution de problèmes reliés à leur développement et à leurs apprentissages;

3. favoriser des relations maîtres-élèves de qualité pour créer un climat de vie sécurisant;

4. rendre accessible aux élèves les services d'aide personnelle appropriés à leurs besoins et dispensés par les agentes et agents spécialisés[1].

Matériel:

- Ressources 1.1.1, 1.1.2 et 1.1.3 pour les participants
- **Vivre à l'école - Cadre général d'organisation des services complémentaires**
- **Les services d'encadrement et de surveillance à l'école - Guide d'orientation**

---

1. QUÉBEC, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. **Vivre à l'école - Cadre général d'organisation des services complémentaires**, Québec, Ministère de l'Éducation, 1986, p. 26-27.

DÉFINITION DE L'ENCADREMENT

J'ÉCRIS MA DÉFINITION PERSONNELLE....

_____

_____

_____

_____

_____

LE MOT-CLÉ DE NOTRE ÉQUIPE

LA DÉFINITION DE L'ENCADREMENT D'APRÈS LE GUIDE D'ORIENTATION DU M.E.Q.

NOTES SUR LA DÉFINITION DE L'ENCADREMENT

OBJECTIFS POURSUIVIS PAR LES SERVICES D'ENCADREMENT ET DE SURVEILLANCE

1° "Promouvoir un climat de vie à l'école qui favorise la réalisation d'apprentissages de qualité, contribuer au développement du sentiment d'appartenance à l'école et répondre au besoin de soutien des élèves;

2° Faire bénéficier les élèves d'une aide dans la solution de problèmes reliés à leur développement et à leurs apprentissages;

3° Favoriser des relations maître-élèves de qualité pour créer un climat de vie sécurisant;

4° Rendre accessibles aux élèves les services d'aide personnelle appropriés à leurs besoins et dispensés par les agentes et agents spécialisés"[1].

---

1. QUÉBEC, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. **Vivre à l'école - Cadre général d'organisation des services complémentaires**, Québec, ministère de l'Éducation, 1986, p. 26-27.

Activité 1.2 CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES, DE L'ÉQUIPE ET DU MILIEU

Objectif : - Établir les principales caractéristiques des élèves, de l'équipe-école et du milieu.

Déroulement: <u>En équipes de 5 ou 6</u> (30 minutes)

- Les participants remplissent les trois grilles:

  . identification des caractéristiques des élèves (R.1.2.1), une pour le primaire et une pour le secondaire
  . identification des caractéristiques de l'équipe-école (R.1.2.2)
  . identification des caractéristiques du milieu (R.1.2.3)

  Les réponses peuvent être approximatives.

- Avec un groupe d'enseignants, il importe de présenter la grille sur l'équipe-école comme un temps permettant de porter un regard sain et juste sur nous-mêmes afin de développer notre solidarité et de mieux aider les élèves.

<u>En groupe</u>

- L'animateur note le résultat des équipes sur chacun des transparents ("acétates")-synthèse. Ceux-ci sont faits à partir des grilles (R.1.2.1) (R.1.2.2) et (R.1.2.3) et servent à consigner les résultats des équipes. À ce moment-ci, il n'est pas opportun d'en arriver à un consensus ou à une seule réponse. Si le groupe est très intéressé à discuter de certains éléments, l'animateur en prendra note et pourra y revenir à l'activité 4.2.

Matériel : - Ressources 1.2.1, 1.2.2 et 1.2.3 pour les participants

- Transparents de ces trois ressources

- Rétroprojecteur

LES CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES

A FICHE D'IDENTIFICATION - élèves Primaire

A.1 Nombre approximatif d'élèves dans l'école: _____

A.2 Classes représentées:

Maternelle	☐	4e P	☐
1re P	☐	5e P	☐
2e P	☐	6e P	☐
3e P	☐	classes spéc.	☐

A.3 Nombre de groupes et d'élèves par classe:

gr/él.	gr/él.	gr/él.
Maternelle: / 1re prim.: /	2e primaire: / 3e primaire: / 4e primaire: /	5e primaire: / 6e primaire: / Classes spéc.: /

A.4 Y a-t-il dans l'école des élèves qui, en raison d'un handicap intellectuel ou physique, requièrent des équipements spéciaux ou la présence accrue des adultes auprès d'eux, pour des raisons de sécurité?

oui ☐ non ☐ combien: _____

A.5 Y a-t-il des élèves qui ont de graves problèmes sur le plan de la discipline ou du comportement?

oui ☐ non ☐ combien: _____

A.6 Y a-t-il des élèves qui font partie de minorités ethniques?

oui ☐ non ☐ combien: _____

A.7 Y a-t-il des élèves qui vivent de graves difficultés sur le plan familial?

oui ☐ non ☐ combien: _____

A.8 Y a-t-il des élèves qui, à cause du transport, arrivent très tôt le matin et repartent tard le soir?

oui ☐ non ☐ combien: _____

LES CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES

A FICHE D'IDENTIFICATION - élèves — Secondaire

A.1 Nombre approximatif d'élèves dans l'école: _____

A.2 Classes représentées: 1re S. ☐ 3e S. ☐ 5e S. ☐
2e S. ☐ 4e S. ☐ Enseignement professionnel ☐

A.3 Nombre de groupes et d'élèves par classe:

gr/él.	gr/él.	gr/él.	gr / él.
1re / 2e S. /	3e S. / 4e S. /	5e S. / enseign. profes. /	C.P.T. / C.P.C. /

A.4 Y a-t-il dans l'école des élèves qui, en raison d'un handicap intellectuel ou physique, requièrent des équipements spéciaux ou la présence accrue des adultes auprès d'eux, pour des raisons de sécurité?
oui ☐ non ☐ combien: _____

A.5 Y a-t-il des élèves qui ont de graves problèmes au plan de la discipline ou du comportement?
oui ☐ non ☐ combien: _____

A.6 Y a-t-il des élèves qui s'absentent de façon anormale et prolongée (décrocheurs éventuels)?
oui ☐ non ☐ combien: _____

A.7 Y a-t-il des élèves qui font partie de minorités ethniques?
oui ☐ non ☐ combien: _____

A.8 Y a-t-il des élèves qui vivent de graves difficultés sur le plan familial?
oui ☐ non ☐ combien: _____

A.9 Y a-t-il des élèves qui, à cause du transport, arrivent très tôt le matin et repartent tard le soir?
oui ☐ non ☐ combien: _____

GRILLE D'IDENTIFICATION DES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE

B FICHE D'IDENTIFICATION - équipe-école -

B.1 Nombre de cadres: _____

B.2 Nombre d'enseignants: à l'enseign. ordinaire ___ à l'enseign. professionnel _____

en C.P.T. ____ en C.P.C. ____

B.3 Nombre de professionnels: _____

B.4 Les enseignants sont-ils regroupés:

par groupe-matière: oui ☐ non ☐

par classe : oui ☐ non ☐

B.5 Y a-t-il des changements fréquents au sein du personnel enseignant?

oui ☐ non ☐

Si oui, dans quelles classes ou quels secteurs? _____

B.6 La moyenne d'âge du personnel enseignant est de ____ ans.

B.7 Les enseignants connaissent bien les programmes du Ministère:

oui ☐ à _____ %

non ☐

B.8 Les enseignants savent-ils utiliser habilement la démarche pédagogique proposée dans les programmes et les guides pédagogiques? _____

B.9 Les enseignants utilisent-ils cette démarche en classe avec les élèves? _____

B.10 Les enseignants utilisent plutôt une approche pédagogique:

. traditionnelle ☐

. ouverte ☐

. autre (précisez) ☐ _____

GRILLE D'IDENTIFICATION DES CARACTÉRISTIQUES DU MILIEU

C FICHE D'IDENTIFICATION - milieu -

MILIEU ÉCOLE

C.1 Quel est, d'après vous, le budget alloué pour les services complémentaires à l'école? _____ $

C.2 Quel pourcentage peut être utilisé:

pour l'encadrement _____%

pour la surveillance _____%

C.3 Y a-t-il dans l'école un local utilisé aux fins de l'encadrement?

oui ☐ non ☐

C.4 Devrait-on réaménager certains lieux de l'école pour améliorer la surveillance?

oui ☐ non ☐

Lesquels? _____

_____

_____

MILIEU SOCIAL EXTÉRIEUR

C.5 L'école fait-elle appel à des ressources extérieures?

- Centre d'accueil ☐
- C.L.S.C. ☐
- Centre de loisirs ☐
- autres organismes ☐ _____

_____

_____

_____

Activité 1.3 OBJECTIFS À ATTEINDRE PAR L'ENCADREMENT

Objectif : - Analyser le vécu de l'équipe-école en ce qui a trait à l'encadrement à partir des objectifs à atteindre.

Déroulement:

En groupe (5 minutes)

- L'animateur présente les objectifs à atteindre par l'encadrement à l'aide d'un transparent (R.1.3.1).

- Il invite ensuite les participants à étudier le vécu de leur école à la lumière des objectifs de l'encadrement.

En équipes de 4 à 5 (30 minutes)

- Les participants remplissent les feuilles intitulées "Notre vécu scolaire et les objectifs de l'encadrement" (R.1.3.2). Pour chacun des objectifs inscrits, ils analysent le vécu de leur école afin d'identifier les activités et interventions permettant d'atteindre l'objectif étudié.

En groupe (15 minutes)

- Avec les transparents de la grille "Notre vécu scolaire et les objectifs de l'encadrement", l'animateur recueille les résultats du travail d'équipe.

  Note: Ce n'est pas le moment de discuter si telle ou telle activité atteint bien l'objectif visé. Cette discussion évaluative a plutôt sa place à l'activité 4.2. L'animateur peut avec profit faire ressortir les consensus importants, relativement aux réussites ou aux éléments manquants.

Matériel : - Ressources 1.3.2 pour les participants

- Transparents des ressources 1.3.1 et 1.3.2

- Rétroprojecteur

OBJECTIFS À ATTEINDRE PAR L'ENCADREMENT

1. ÉDUQUER L'ÉLÈVE À L'EXERCICE DE LA LIBERTÉ

2. PERSONNALISER LA RELATION ENTRE L'ADULTE ET L'ÉLÈVE

3. RESPONSABILISER L'ÉLÈVE QUANT À SA FORMATION

4. FOURNIR À L'ÉLÈVE LE SUPPORT PONCTUEL DONT IL A BESOIN DANS SON CHEMINEMENT SCOLAIRE

5. PERMETTRE À L'ÉLÈVE DE FAIRE LA SYNTHÈSE DE LA FORMATION SCOLAIRE, SOCIO-AFFECTIVE ET MORALE

6. FACILITER LA PARTICIPATION DE L'ÉLÈVE À LA VIE SCOLAIRE

7. AIDER L'ÉLÈVE QUI EN ÉPROUVE LE BESOIN DANS SON DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

8. FOURNIR À L'ÉLÈVE L'INFORMATION NÉCESSAIRE POUR COMPRENDRE SON CHEMINEMENT SCOLAIRE

9. FACILITER L'ADAPTATION PERSONNELLE ET SOCIALE DE L'ÉLÈVE

10. DÉVELOPPER LE SENS SOCIAL DE L'ÉLÈVE ET SON SENTIMENT D'APPARTENANCE À UNE COLLECTIVITÉ

11. SOUTENIR L'ÉLÈVE EN SITUATION DIFFICILE ET L'AIDER À TROUVER LA MEILLEURE SOLUTION

12. ENCOURAGER L'ÉLÈVE EN SOULIGNANT SES EFFORTS ET L'AMÉLIORATION DE SON COMPORTEMENT

13. FACILITER L'ÉPANOUISSEMENT DE L'ÉLÈVE

NOTRE VÉCU SCOLAIRE ET LES OBJECTIFS DE L'ENCADREMENT

OBJECTIF DE L'ENCADREMENT	ACTIVITÉ / INTERVENTION	RESPONSABLE / INTERVENANT
1. Éduquer l'élève à l'exercice de la liberté.		
2. Personnaliser la relation entre l'adulte et l'élève.		
3. Responsabiliser l'élève quant à sa formation.		
4. Fournir à l'élève le support ponctuel dont il a besoin dans son cheminement scolaire.		
5. Permettre à l'élève de faire la synthèse de la formation scolaire, socio-affective et morale.		

OBJECTIF DE L'ENCADREMENT	ACTIVITÉ / INTERVENTION	RESPONSABLE / INTERVENANT
6. Faciliter la participation de l'élève à la vie scolaire.		
7. Aider l'élève qui en éprouve le besoin dans son développement personnel.		
8. Fournir à l'élève l'information nécessaire pour comprendre son cheminement scolaire.		
9. Faciliter l'adaptation personnelle et sociale de l'élève.		

OBJECTIF DE L'ENCADREMENT	ACTIVITÉ / INTERVENTION	RESPONSABLE / INTERVENANT
10. Développer le sens social de l'élève et son sentiment d'appartenance à une collectivité.		
11. Soutenir l'élève en situation difficile et l'aider à trouver la meilleure solution.		
12. Encourager l'élève en soulignant ses efforts et l'amélioration de son comportement.		
13. Faciliter l'épanouissement de l'élève.		

Activité 1.4 DÉFINITION DE LA SURVEILLANCE

Objectif : - Connaître la définition de la surveillance.

Déroulement: En groupe (5 minutes)

- L'animateur invite les participants à une tempête d'idées autour du mot "SURVEILLANCE" qu'il écrit en gros au tableau. Il note aussi les interventions du groupe.

- En examinant les idées obtenues, l'animateur pointe les mots "discipline", "respect", "responsabilité" et "autorité", s'ils sont notés au tableau. S'ils n'y sont pas, il les inscrit autour du mot "autorité". Il présente alors l'esprit qui entoure l'idée de surveillance d'après le guide d'orientation:

  . "La discipline, une question de respect"
  . "L'autorité, une question de responsabilité"

L'animateur explique la définition à l'aide des transparents sur la définition de la surveillance (R.1.4.1.) et sur les explications de la définition (R.1.4.3: 4 pages).

Les participants prennent des notes sur la feuille R.1.4.2.

Matériel : - Ressources 1.4.1 et 1.4.2 pour les participants

- Transparents des ressources 1.4.1 et 1.4.3

- Rétroprojecteur

DÉFINITION DE LA SURVEILLANCE

"LA SURVEILLANCE EST CONSTITUÉE DE L'ENSEMBLE DES MESURES PRÉVENTIVES ET CORRECTIVES PRISES À L'ÉCOLE, DANS UN CONTEXTE ÉDUCATIF, POUR ASSURER LA SÉCURITÉ PHYSIQUE ET MORALE DES ÉLÈVES ET GARANTIR DES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE QUI RESPECTENT LEURS DROITS".

NOTES SUR LA DÉFINITION DE LA SURVEILLANCE

EXPLICATIONS SUR LA DÉFINITION DE LA SURVEILLANCE

o L'ensemble des mesures préventives et correctives

"Les mesures préventives touchent tous les aspects de la vie à l'école. Elles doivent s'inscrire dans le projet éducatif, qui ne saurait être complet sans un ensemble de conditions assurant le respect des choses et des gens. C'est un état d'esprit qui se concrétise souvent par des projets précis tels que la prévention du vandalisme par la participation des élèves à la décoration des classes, la prévention de la violence par des ateliers où les élèves apprennent à régler leurs conflits, etc.

"Par ailleurs, des mesures correctives peuvent être nécessaires, quand l'harmonie est rompue et qu'il existe des situations préjudiciables au maintien de bonnes conditions d'apprentissage. Il est alors important de restaurer l'équilibre compromis ou de rétablir le respect. Corriger une situation n'est pas, cependant, une fin en soi; toutes les mesures doivent s'inscrire dans un processus de responsabilisation"[1].

---

1. **Les services d'encadrement....** op. cit., p. 50.

...prises à l'école dans un contexte éducatif...

"Bien des problèmes surviennent dès l'instant où l'on partage le monde entre "surveillants" et "surveillés". S'il est normal de reconnaître aux membres de l'équipe-école le leadership en matière de surveillance, la qualité de vie du milieu d'apprentissage est l'affaire de tous: personnel de direction, personnel professionnel, personnel enseignant, personnel de soutien, parents et élèves. Il s'agit donc ici de faire en sorte que la surveillance devienne une préoccupation dans toutes les activités de l'école.

"D'autre part, il n'est pas inutile de rappeler que les activités de surveillance, comme l'ensemble des activités de l'école, doivent avant tout avoir une portée éducative pour les élèves"[1].

---

1. **Les services d'encadrement....**, op. cit., p. 50.

...pour assurer la sécurité physique et morale des élèves...

"L'une des premières préoccupations des parents qui confient leurs enfants à l'école, c'est leur sécurité. Les parents s'attendent à ce que les agents d'éducation à l'école prennent soin de leurs enfants, qu'ils évitent le plus possible les situations qui pourraient menacer leur intégrité.

"Il s'agit aussi de faire en sorte que tout le personnel de l'école prévienne toute action ou élimine toute situation qui menacerait la sécurité des élèves: manipulation de substances dangereuses dans les laboratoires, maniement de certains outils dans les ateliers professionnels, commission d'actes violents dans la cour de récréation, les corridors ou la cafétéria (intimidation, chantage, bousculade, etc.)... Les élèves ont le droit de se sentir en sécurité à l'école et la direction a le devoir d'adopter des politiques adéquates de surveillance et de tout mettre en oeuvre pour ne priver d'aucune manière ni les individus ni les groupes de ce droit fondamental"[1].

---

1. **Les services d'encadrement...**, op. cit., p. 50-51.

...et garantir des conditions d'apprentissage qui respectent leurs droits

"La surveillance peut être basée sur une conception assez large de la notion de droit. Il peut s'agir du droit à une atmosphère calme en classe, pour pouvoir se concentrer, du droit à une certaine qualité de vie à l'école qui soit harmonieuse et sécurisante pour les élèves, bref, du droit à un climat de vie qui favorise la qualité des apprentissages.

"Cependant, ce lien qu'on peut établir entre la surveillance et le respect des droits des individus et des groupes, ne doit pas servir de prétexte, d'une part, pour créer des obligations indues aux jeunes ou, d'autre part, pour restreindre injustement l'exercice de certains autres droits"[1].

---

1. **Les services d'encadrement....** op. cit., p. 51.

Activité 1.5 CONDITIONS ESSENTIELLES À UNE SURVEILLANCE DE QUALITÉ

Objectif : - Être sensibilisé aux conditions essentielles à une surveillance de qualité.

Déroulement: En groupe (15 minutes)

- L'animateur présente les quatre conditions essentielles à une surveillance de qualité, que les participants retrouvent sur leur feuille (R.1.5.1):

  1) connaissance des caractéristiques et des besoins des élèves

  2) observation des élèves

  3) participation des parents

  4) collaboration avec les services communautaires

1. Caractéristiques et besoins des élèves

   Ce point a déjà été travaillé avec les participants lors de l'activité 1.2. Il suffirait de rappeler l'importance, autant pour la surveillance que pour l'encadrement, d'adapter les modalités selon les élèves desservis. Cette adaptation assure, en partie, la qualité nécessaire.

2. Observation des élèves

   Pour savoir si les formes de surveillance vécues dans l'école répondent bien aux besoins des jeunes, il faut le leur demander et surtout être attentif à leurs réactions.

Certains éléments peuvent être des indices d'une bonne surveillance, à savoir le degré d'engagement des élèves dans la vie de l'école, leur enthousiasme et leur dynamisme à participer aux différentes activités de l'école.

3. Participation des parents

Même s'il apparaît que la présence des parents à l'école a tendance à diminuer à mesure que l'enfant grandit, il n'en reste pas moins que "la cohérence avec (les règles de vie) qui sont en usage dans la famille est essentielle pour que les élèves acceptent ces règles"[1].

Il devient donc important de motiver les parents à participer activement à la vie de l'école et de leur donner une place réelle qui leur permette d'influencer les règles de vie à l'école. Cet élément, ainsi qu'une information ponctuelle et continue, assureront une collaboration et une cohérence des attitudes éducatives entre la famille et l'école.

4. Collaboration avec les services communautaires

Le milieu scolaire est de plus en plus sensible à l'importance de connaître le milieu de vie extérieur. Où sont les jeunes lorsqu'ils ne sont ni à l'école, ni à la maison? Quels services externes peuvent soutenir l'école dans sa préoccupation des jeunes et de leur sécurité? Autant de questions qui invitent l'équipe-école à regarder à l'extérieur et à établir des collaborations nouvelles.

---

1. **Les services d'encadrement....** op. cit., p. 52.

Matériel : - Ressource 1.5.1 pour les participants

- Transparent de cette ressource

- Rétroprojecteur

CONDITIONS ESSENTIELLES À UNE SURVEILLANCE DE QUALITÉ

1. La connaissance des caractéristiques et des besoins des élèves

2. L'observation des élèves

3. La participation des parents

4. La collaboration avec les services communautaires

Activité 1.6 MODÈLES DE SURVEILLANCE DANS L'ÉCOLE

Objectif: - Identifier les divers modèles de surveillance vécus dans l'école.

Déroulement: En équipes de 3 ou 4 (30 minutes)

- Les participants cherchent dans le vécu de l'équipe-école les moyens qu'ils ont d'assurer la surveillance. Pour ce travail, ils inscrivent leurs données sur les feuilles fournies à cet effet (R.1.6.1).

- Si le temps le permet ou si c'est un point très important pour l'équipe-école, l'animateur peut faire une plénière à l'aide des transparents établis à partir des feuilles de travail (R.1.6.1).

Matériel : - Ressource 1.6.1 pour les participants

- Transparents de cette ressource (si nécessaire)

- Rétroprojecteur (si nécessaire)

LA SURVEILLANCE CHEZ NOUS

- Mesures préventives

Quels sont les projets précis qui visent l'apprentissage du respect des choses et des gens?

Comment les valeurs visées par ces projets sur la surveillance sont-elles rendues explicites pour les membres de l'équipe-école?

- Mesures correctives

Quelles sont les principales mesures correctives mises en place chez nous?

Comment chacune de ces mesures restaure-t-elle l'équilibre compromis ou rétablit-elle la relation de respect détériorée?

Sur quel processus de responsabilisation l'équipe-école est-elle parvenue à un consensus quant aux mesures correctives?

ÉTAPE 2

LA RELATION ADULTE-ÉLÈVE

"Les jeunes qui prennent la parole n'hésitent pas à répéter qu'ils souhaitent et qu'ils aiment que les adultes s'occupent bien d'eux à l'école."

Vivre à l'école, p. 25

PRÉSENTATION DE L'ÉTAPE 2

Objectif de l'étape:

Saisir l'importance de la qualité de la relation adulte-élève comme facteur premier d'un encadrement réussi.

Nous avons maintenant vécu toute la démarche de l'étape 1. Il importe à ce moment-ci de prendre le temps de se redire une réalité éducative fondamentale qui est la même à l'école qu'à l'extérieur, surtout dans le milieu familial. Il s'agit de l'importance de la qualité de la relation adulte-jeune. Il n'est pas nécessaire d'apporter preuves et recherches sur ce fait qui est maintenant reconnu par une très grande majorité d'éducateurs. La qualité de la relation entre l'enfant et son ou ses parents ou tuteurs est l'élément central qui assure des apprentissages riches et variés. C'est donc le côté affectif d'une situation éducative qui assure en grande partie l'apprentissage chez le jeune.

Lorsqu'on pense aux élèves du secondaire, on pourrait croire que ce soutien est moins important. Pourtant, la relation adulte-élève reste la clé pour assurer de bons apprentissages. C'est pour nous redire tout cela que nous prendrons le temps de vivre cette deuxième étape.

Activité 2.1 BESOINS DES ÉLÈVES

Objectif : - Identifier les principaux besoins des élèves.

Déroulement: En équipes de 4 ou 5 (15 minutes)

- L'animateur invite les participants à pointer les besoins qu'ils perçoivent comme les plus importants sur la fiche d'identification des besoins (R.2.1.1).

- En insistant sur le fait qu'il n'y a pas de bonnes réponses à cette activité, l'animateur attire l'attention des participants sur les énoncés 2-6-7-9-11-12 de la fiche. Tous ces énoncés se rapportent directement à la relation de l'adulte avec l'élève. Les aspects soulevés ici sont ceux qui dénotent l'intérêt pour la croissance du jeune, la confiance en ses capacités et la compréhension de ses difficultés.

  Ce sont les bases d'une relation de qualité. Les besoins nos 2-6 et 11 sont ceux que les enfants et les adolescents expriment de façon unanime. Ils souhaitent que les adultes qu'ils rencontrent à l'école soient plus attentifs, plus réceptifs et plus compréhensifs à leur égard.

  Note: Au lieu d'utiliser la fiche d'identification des besoins présentée ici (R.2.1.1), l'animateur qui le désire (et qui en a le temps) peut élaborer une fiche à partir des besoins que les élèves de son école ont eux-mêmes identifiés.

Matériel : - Ressource 2.1.1 pour les participants

- Transparent de cette ressource

- Rétroprojecteur

BESOINS DES ÉLÈVES

FICHE D'IDENTIFICATION

Quels sont, par ordre d'importance, les besoins que vous identifiez chez les élèves de votre école?

1- Besoin d'enseignants compétents

2- Besoin d'être compris et encouragés

3- Besoin d'activités variées

4- Besoin qu'on leur donne le goût d'apprendre

5- Besoin de comprendre le "pourquoi" de ce qu'ils apprennent

6- Besoin d'attention, d'être écoutés

7- Besoin d'établir une relation de qualité avec l'adulte

8- Besoin de disponibilité

9- Besoin d'être guidés

10- Besoin d'un enseignement concret

11- Besoin de parler, d'avoir une oreille attentive

12- Besoin d'être accompagnés dans les difficultés

13- Besoin d'un pôle de référence

14- Besoin de savoir clairement ce qu'on attend d'eux

15- Besoin d'être associés à l'apprentissage

16- Besoin de développer leur sens de la responsabilité

17- Besoin de se sentir en confiance avec l'adulte

18- Besoin d'être stimulés à l'apprentissage

Activité 2.2 PARTAGE D'EXPÉRIENCES

Objectif : - Vérifier la cohérence entre nos expériences personnelles et les besoins que nous avons pointés.

Déroulement: En équipes de 4 ou 5 (les mêmes qu'en 2.1) (20 minutes)

- L'animateur demande aux participants d'identifier une expérience personnelle qui va dans le sens des besoins identifiés à l'activité précédente. Les participants peuvent noter cette expérience sur la feuille R.2.2.1.

- L'animateur les invite alors à partager cette expérience vécue.

- Si le temps le permet, l'animateur demande aux équipes si un point commun ou un élément se retrouve dans chacune ou dans la plupart des expériences partagées en équipe. Il s'agit d'identifier un point commun à l'expérience de chacun et non de raconter ou de résumer les expériences partagées en équipe.

Matériel : - Ressource 2.2.1 pour les participants

MON EXPÉRIENCE PERSONNELLE AVEC LES ÉLÈVES

Un point commun pour notre équipe

Activité 2.3 TEXTES DE RÉFÉRENCE

Objectif : - Présenter des textes qui montrent l'importance de la qualité de la relation entre l'adulte et l'élève.

Déroulement: En groupe (10 minutes)

- L'animateur présente quelques textes qui complètent bien cette réflexion.

  . **Les services d'encadrement et de surveillance à l'école - Guide d'orientation**, chapitre 1.2.3, p. 10-11

  . **Vivre à l'école - Cadre général d'organisation des services complémentaires**, p. 11-12, p. 25-26

  . **Prévenir et contrer la violence à l'école - Document d'information**, p. 23-24, p. 31, p. 52

- Les principales citations sont notées aux pages suivantes (R.2.3.1)

Matériel : - Ressource 2.3.1 pour les participants

- Documents cités

RÉFÉRENCES SUR LA RELATION ADULTE-ÉLÈVE

"... la qualité des relations avec leurs enseignants constitue une condition essentielle à leur succès dans les apprentissages qui leur sont proposés".

"Ils (les élèves) constatent qu'on souligne plus souvent et plus facilement leurs échecs que leurs réussites, ils ont besoin d'être encouragés et soutenus dans leurs efforts; l'encouragement renforce leur confiance en eux".

"Ils (les élèves) aiment que leurs enseignants leur fassent savoir qu'ils sont là pour les aider, pour qu'ils réussissent".

"Ils ont besoin de sentir que l'enseignant ou l'enseignante n'est pas qu'un "dispensateur de connaissances", qu'il peut également être un adulte qui sait les écouter, s'intéresser à eux, les rencontrer et les aider".

"Les adolescents et les adolescentes ressentent en effet, souvent le besoin de parler de ce qui les tracasse, d'avoir une personne attentive à qui confier spontanément leurs inquiétudes ou leurs angoisses".

"Il faut alors avoir la conviction que les adolescents sont capables de prendre des mesures pour solutionner leurs problèmes, à condition qu'on les interpelle...".

"L'adolescent et l'adolescente est, par ailleurs, généralement très sensible au manque de coordination des interventions, d'où l'importance de la consistance des mesures proposées par les adultes".

"... ils (les élèves) voudront être accompagnés d'adultes qui leur feront confiance et les soutiendront dans la réalisation de leurs projets, et qui leur permettront de développer leur sens des responsabilités personnelles et collectives"[1].

---

1. **Les services d'encadrement...**, op. cit., p. 10-11

"Plusieurs jeunes qui ont l'occasion de prendre la parole n'hésitent pas à rappeler l'importance qu'ils accordent à la motivation que les éducateurs doivent susciter relativement aux apprentissages à réaliser à l'école".

"Dans cet esprit, les adultes ont à fournir des réponses, donner des conseils, manifester de l'intérêt ou prodiguer de l'affection aux enfants et aux adolescents à la recherche de solutions à leurs difficultés d'apprentissage, d'encouragement dans leur cheminement scolaire, d'attention dans leur façon d'être et de s'exprimer, de sécurité en face d'un monde qu'ils découvrent".

"Dans ce sens, l'importance d'un bon encadrement se justifie par le besoin éprouvé par les jeunes d'être écoutés et, par conséquent, de rompre le silence qui se dresse parfois comme un mur".

"Le besoin de soutien ressenti par les élèves exige une grande disponibilité de la part des enseignants et enseignantes, de même que des autres personnels de l'école"[1].

---

1. **Vivre à l'école....** op. cit., p. 11-12 et 25-26

"Certains comportements de la part du personnel de l'école sont susceptibles d'entraîner la violence".

"La dépersonnalisation des relations maîtres-élèves peut également être source de violence à l'école".

"Les élèves, lorsqu'ils sont trop nombreux, font parfois face au désengagement du personnel et à son indifférence; les adultes, en effet, n'arrivent pas toujours à connaître les élèves et à s'intéresser à leurs problèmes personnels".

"Les moyens mis en oeuvre pour modifier l'organisation scolaire ont pour objectif général de personnaliser davantage les relations entre les adultes et les élèves".

"Les autres moyens décrits touchent plus spécifiquement les relations entre les adultes et les élèves, ils visent à personnaliser les contacts et à réduire l'anonymat".

"Mais la violence est un message de la part de celui qui l'utilise, le signe que ses besoins essentiels ne sont pas satisfaits... Il peut s'agir tout simplement du besoin d'être aimé, écouté. Ici entre en jeu la qualité de la relation entre l'adulte et l'élève. Il faut se demander si on prend vraiment le temps de répondre à ce besoin d'être écouté"[1].

---

1. QUÉBEC, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. **Prévenir et contrer la violence à l'école - Document d'information**, Québec, ministère de l'Éducation, 1988, p. 23-24, 31 et 52.

ÉTAPE 3

LES MODÈLES D'ENCADREMENT

"La raison d'être des services d'encadrement et de surveillance des élèves se situe peut-être justement au carrefour de la motivation et de l'excellence, là où s'établissent, dans la sécurité et la sérénité, les rapports à soi-même, aux autres et au savoir".

Les services d'encadrement et de surveillance à l'école - Guide d'orientation, p. 12

PRÉSENTATION DE L'ÉTAPE 3

Objectif de l'étape:

Connaître quelques expériences vécues dans différentes écoles pour aider le personnel à assurer un encadrement de qualité.

Pour aider le milieu à atteindre l'objectif global de cette session, qui est de "permettre aux équipes-écoles d'améliorer la qualité de l'encadrement et de la surveillance dans leur école", il ne suffit pas seulement de les amener à réfléchir sur les éléments importants de ces réalités. Si la réflexion ne peut être escamotée, il est de première importance de proposer des modèles concrets, vécus, expérimentés. Certains milieux, voulant répondre à un besoin précis, ont élaboré des modèles d'encadrement et les ont expérimentés. Il est certain que chaque milieu a ses propres caractéristiques et ses besoins précis, c'est pourquoi nous présentons deux modèles différents. Après avoir étudié ces modèles, une équipe-école saura qu'elle n'a pas à tout inventer dans ce domaine de l'encadrement.

Après l'étape 4, l'équipe-école sera à même, connaissant déjà certaines expériences, de choisir de nouvelles pistes ou de nouveaux modèles qui l'aideront à assurer des services d'encadrement et de surveillance toujours mieux adaptés aux besoins des jeunes. N'est-ce pas là d'ailleurs une des qualités premières de ces services?

Activité 3.1 DIFFÉRENTES FORMULES D'ENCADREMENT

Objectif : - Connaître les différentes formules d'encadrement social, pédagogique et particulier.

Déroulement: En équipes (40 minutes)

- L'animateur divise le groupe en 6 équipes. Il remet à chacune des équipes les feuilles de travail qui leur permettront d'analyser quelques formules d'encadrement (R.3.1.1). Si la plupart des participants ont en main le document **Les services d'encadrement et de surveillance à l'école - Guide d'orientation**, ils pourront chercher directement à partir de ce document. S'ils ne l'ont pas, l'animateur devra prévoir une photocopie des chapitres 5.6 et 5.7 du **Guide d'orientation** pour la remettre aux participants. Les numéros qui suivent les titres correspondent à la numérotation du **Guide d'orientation**.

Équipe 1:
- L'accueil (5.1)
- Les communications (5.2)
- L'aménagement des horaires (5.5)

Équipe 2:
- Le cadre réglementaire (5.3)
- Le local d'activités sociales (5.6)

Équipe 3:
- Les associations d'élèves et les activités parascolaires (5.7)
- Le regroupement d'élèves (5.4)
- La charge de classe ("titulariat") (6.1)
- L'enseignement semestrialisé (6.5)

Équipe 4: - La conseillance ("tutorat") comme mode d'enseignement (6.2)
- L'enseignement en équipe (6.3)
- L'enseignement par les élèves (6.4)
- Le dépistage des difficultés (7.1)
- L'entraide entre élèves (7.7)

Équipe 5: - La conseillance ("tutorat") comme mode d'accompagnement de l'élève (7.2)
- La consultation personnelle (7.3)
- L'intervention de milieu (7.4)

Équipe 6: - Le centre d'information et de référence (7.5)
- Le local-oasis (7.6)
- Le parrainage par des parents (7.8)

- L'animateur demande ensuite aux équipes de lire les pages qui leur sont assignées et de compléter les feuilles de recherche sur chacune des formules présentées.

<u>En groupe</u> (20 minutes)

- Les équipes présentent leur travail au groupe. Les participants peuvent alors compléter les feuilles de recherche qu'ils n'avaient pas à travailler dans leur équipe.

- L'animateur, pour sa part, présente chacune des trois catégories de formules d'encadrement au moment où les équipes commencent la présentation des mesures qui s'y rattachent.

Matériel : - Ressources 3.1.1 (3 à 5 pages par équipe pour 6 équipes)

- Feuilles de travail pour chacune des équipes (si les participants n'ont pas en main le **Guide d'orientation**).

FEUILLE DE RECHERCHE

5.1 L'ACCUEIL

- Quels sont les objectifs des activités d'accueil?

- Nommez des activités qui permettent de mettre en place cette mesure d'encadrement social?

- Qu'est-ce que la mise en place d'activités d'accueil exige du personnel de l'école?

5.2 LES COMMUNICATIONS

- Nommez différentes informations données par l'école ainsi que les groupes d'élèves qu'elles visent?

- Quels sont les objectifs poursuivis par cette modalité de l'encadrement?

5.6 L'AMÉNAGEMENT DES HORAIRES

- Quel objectif poursuit-on en modifiant les horaires?

- Quelques exemples de remaniement et leurs avantages:

FEUILLE DE RECHERCHE

5.3 LE CADRE RÉGLEMENTAIRE

- Quel devrait être le but d'un règlement d'école?

- De quel élément doit-on absolument tenir compte dans l'élaboration d'un guide de l'élève, surtout au secondaire?

- Quels sont les principaux contenus d'un guide de l'élève?

- Quel piège guette les concepteurs d'une réglementation? Comment pourrait-on éviter ce piège?

- Quels éléments risquent d'augmenter la portée éducative d'un règlement d'école?

- Comment présenter l'autorité?

- Quelques caractéristiques d'un bon encadrement réglementaire.

5.7 LE LOCAL D'ACTIVITÉS SOCIALES

- Pourquoi aménager un local pour les élèves?

- Quels en sont les avantages?

FEUILLE DE RECHERCHE

5.4 LES ASSOCIATIONS D'ÉLÈVES ET LES ACTIVITÉS PARASCOLAIRES

- Quel est l'objectif visé par la formule d'association d'élèves?

- Quel danger peut guetter les adultes face à ce mode d'encadrement?

- Quels sont les avantages des associations d'élèves pour l'école?

- Quels sont les objectifs atteints par ce qu'on appelle les activités parascolaires?

- Quels en sont les principaux secteurs d'activités?

5.5 LE REGROUPEMENT D'ÉLÈVES

- Quel est l'objectif poursuivi par les regroupements d'élèves?

- Nommez certains facteurs qui peuvent influencer les modèles de regroupement.

- Identifiez quelques modèles de regroupement.

6.1 LA CHARGE DE CLASSE ("TITULARIAT")

- Quelle est la caractéristique de la charge de classe?

- Quels sont les principaux avantages de cette formule?

- Quel inconvénient cette formule peut-elle avoir pour les enseignants du secondaire? Quelle compensation y trouvent-ils?

6.5 L'ENSEIGNEMENT SEMESTRIALISÉ

- Quelle est la définition de l'enseignement semestrialisé?

- Quels sont les objectifs poursuivis par cette formule?

- Quelles en sont les principales exigences?

FEUILLE DE RECHERCHE

6.2 LA CONSEILLANCE ("TUTORAT") COMME MODE D'ENSEIGNEMENT

- Quelle est la définition de la conseillance?

- Quelle est l'exigence de cette formule?

- Quel en sont les objectifs?

6.3 L'ENSEIGNEMENT EN ÉQUIPE

- Quels sont les principaux modèles de l'enseignement en équipe?

- Quels sont les principaux objectifs de cette formule?

- Quels sont les avantages et les exigences de cette formule?

6.4 L'ENSEIGNEMENT PAR LES ÉLÈVES OU ENSEIGNEMENT MUTUEL

- Définition de l'enseignement par les élèves:

- Quel est l'objectif de cette formule?

- Quelles sont les exigences de cette formule?

- Quels en sont les principaux avantages?

7.1 LE DÉPISTAGE DES DIFFICULTÉS

- Pourquoi cette formule d'encadrement est-elle importante?

- Quels sont les principaux indices servant au dépistage?

- Nommez les principaux outils d'observation:

FEUILLE DE RECHERCHE

7.2 LA CONSEILLANCE ("TUTORAT") COMME MODE D'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉLÈVE

- Quelle est la définition de la conseillance?

- Quelles sont les modalités expérimentées?

- À quelles difficultés peuvent être confrontés les conseillers?

- Quel est l'objectif global visé par cette formule d'encadrement?

- Quels moyens sont mis au service du conseiller pour l'aider dans son intervention?

7.3 LA CONSULTATION PERSONNELLE

- Quels sont les principaux champs de consultation personnelle?

- Quel est l'objectif des services de consultation personnelle?

- Identifiez différentes modalités de mise en place de ces services?

/.4 L'INTERVENTION DE MILIEU

- Quel est l'objectif de l'intervention de milieu à l'école?

- Quelles sont les principales tâches d'une travailleuse ou d'un travailleur de milieu?

- Nommez un des résultats possibles de la présence d'un travailleur de milieu à l'école?

FEUILLE DE RECHERCHE

7.5 LE CENTRE D'INFORMATION ET DE RÉFÉRENCE

- À quels types d'intervention peuvent être confrontés les adultes présents à ce centre?

- Que permettent les activités d'un tel centre?

- Quelle est la principale exigence pour bien réussir cette formule d'encadrement?

7.6 LE LOCAL-OASIS

- Quel objectif poursuit-on par la création d'un local-oasis?

- Quelles sont les différentes formes de local-oasis et les fonctions propres à chacun?

7.8 LE PARRAINAGE PAR DES PARENTS

- Quelle est la principale caractéristique de ce type de réalisation?

- Exposez quelques modèles vécus.

Activité 3.2 EXPÉRIENCES D'ENCADREMENT VÉCUES

Objectif : - Comprendre les objectifs, les modèles d'organisation et les possibilités de trois formules d'encadrement.

Déroulement: En groupe (40 minutes)

- L'animateur présente au groupe deux modèles d'encadrement expérimentés dans différents milieux.

  Il s'agit de l'entraide chez les jeunes et des locaux-oasis. Comme le document **L'entraide chez les jeunes en milieu scolaire**[1] est peut-être plus difficile à obtenir, nous avons reproduit tels quels des extraits du document original (R.3.2.1) qui peuvent être utilisés par l'animateur dans sa présentation.

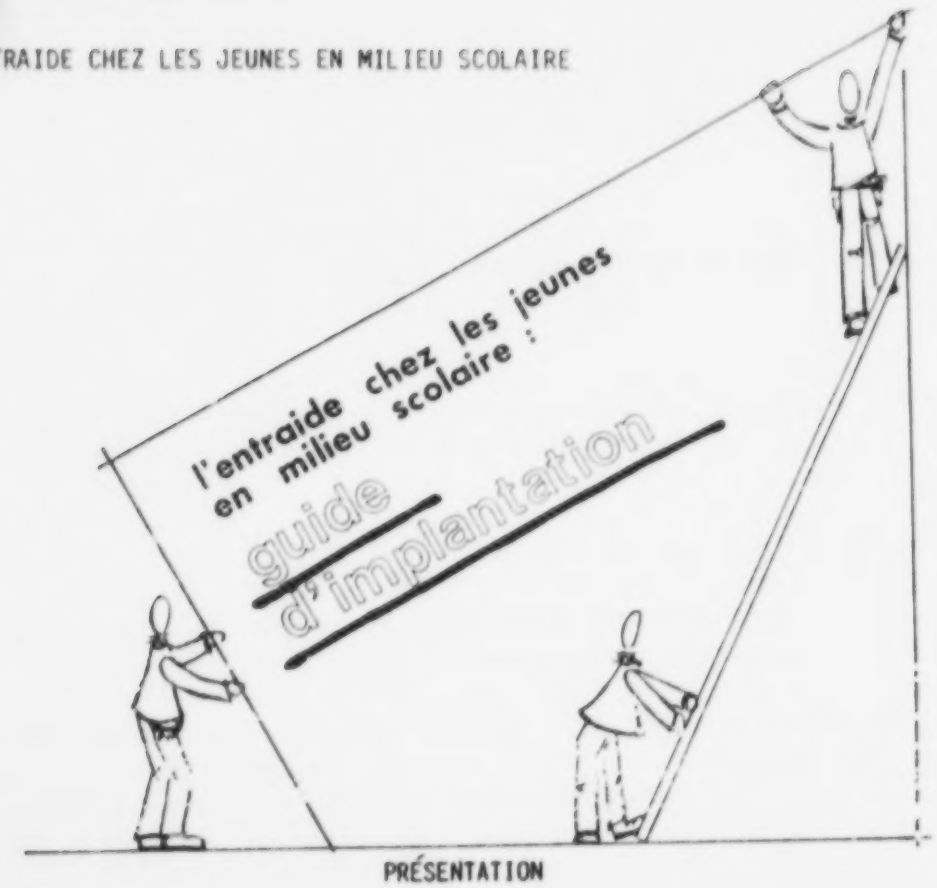
  Quant au document **Le local-oasis**[2], qui est disponible dans les commissions scolaires, il est proposé de s'inspirer surtout des pages suivantes pour la présentation:

  - Présentation (p. 15)
  - Chapitre 2 - Le local-soupape (p. 27-33)
  - Chapitre 3 - Le local de soutien (p. 65-70)
  - Chapitre 4 - Le local d'insertion sociale (p. 113-126)
  - Chapitre 5 - Le "salon étudiant" (p. 195-203)

---

1. NADEAU, Bernard. **L'entraide chez les jeunes en milieu scolaire - Guide d'implantation**, Carleton, Centre de consultation psychologique et de recherche sociale, 1986, 90 pages.

2. QUÉBEC, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. **Le local-oasis** (2 tomes), Québec, Ministère de l'Éducation, 1988.



PRÉSENTATION

Les intervenants et intervenantes en milieu scolaire sont constamment à la recherche de nouvelles approches auprès des jeunes. L'entraide entre jeunes ne constitue pas, en soi, une approche révolutionnaire. Toutefois, la complexité organisationnelle des milieux scolaires a rendu son opérationnalisation relativement difficile puis, tout comme leurs aînés, les jeunes ont un peu laissé de côté les valeurs d'entraide. Pourtant, différentes expériences menées nous permettent de constater que leur intérêt est toujours fort présent. De même, les milieux scolaires peuvent tirer grands profits d'une approche d'entraide.

Le présent guide d'implantation d'un programme d'entraide chez les jeunes en milieu scolaire vous présentera donc successivement les fondements théoriques et psychopédagogiques d'une telle approche puis les différentes étapes concrètes de l'implantation du programme. Évidemment, cette approche peut s'appliquer à multiples milieux et différentes problématiques. C'est pourquoi, nous nous en tiendrons à des considérations générales. En annexe, l'intervenant trouvera une série d'activités de formation destinées aux groupes de jeunes aidants et une bibliographie permettant de poursuivre la recherche et la réflexion.

FONDEMENTS

Un regard critique sur l'ensemble des interventions auprès des jeunes nous amène à constater ce qui suit: trop longtemps, l'aide positive que les adolescents apportent naturellement ou peuvent apporter à leurs semblables de même que la possibilité de former des jeunes à la relation d'aide a été négligée. Depuis quelques années, cependant, l'accent mis de façon particulière sur la participation de bénévoles, les groupes de support et les réseaux naturels d'entraide a orienté plusieurs recherches et interventions vers le domaine de l'entraide chez les adolescents.

FONDEMENTS THÉORIQUES

L'entraide chez les jeunes n'est évidemment pas un phénomène nouveau en soi mais sa "renaissance" n'est pas, par ailleurs, l'effet du hasard. En effet, l'ensemble de recherches (Allen, 1976; Ayal et Bekerman, 1978; Chandler, 1980; Lazerson, 1980; Newman, 1979; Varenhorst, 1974) sur les dimensions importantes de la vie des jeunes a permis au concept d'entraide de refaire surface. D'après Carr (1981), la plupart des fondements relatifs à l'entraide chez les jeunes résultent des récentes recherches dont en voici trois principales:

Premièrement, il ressort que seule une minorité de jeunes consultent les professionnels de la relation d'aide. La plupart de ceux et celles qui vivent des difficultés personnelles s'adressent d'abord à leurs amis(es). Les pairs sont donc la principale ressource venant en aide au jeune lorsqu'il a, par exemple, une décision importante à prendre (Prediger, Roth et Noeth, 1974).

DANS CE CONTEXTE

... un ami est le plus souvent défini comme celui qui "écoute, qui aide et qui communique en profondeur. L'amitié a pour caractéristique d'être mutuelle et comporte la volonté de s'entraider" (Carr, 1981, p. 7). D'ailleurs, l'importance d'avoir des amis et de les garder constitue une préoccupation majeure chez les jeunes. Ce besoin, fortement présent et exprimé, correspond évidemment à la préoccupation majeure de la période de l'adolescence, celle de la recherche de son identité (Erikson, 1968). Cette recherche de soi, on le sait, se fera davantage dans l'action, c'est-à-dire dans les relations et les expériences quotidiennes avec les amis entre autres. L'entraide naturelle est donc une composante très importante de cette réalité (Ayal et Bekerman, 1978; Newman, 1979).

Deuxièmement, les recherches portant sur la relation d'aide elle-même (d'Augelli et al., 1976; Avery, 1978) ont permis à la fois de démystifier les aptitudes "professionnelles" permettant une aide efficace et de démontrer que des "profanes", gens ordinaires, pouvaient les acquérir (Carr, 1981). L'implication de bénévoles "paraprofessionnels" volontaires dans des programmes variés est d'ailleurs l'objet de nombreuses recherches.

La relation d'aide ainsi démocratisée a aussi favorisé l'émergence d'un grand nombre de groupes d'entraide (Back et Taylor, 1976; Killilea, 1976). Spiegel (1980) ainsi que Tracy et al. (1976) tracent une typologie de ces groupes selon deux catégories: a) le type I consiste en une aide mutuelle surtout orientée vers le support de personnes vivant un problème particulier et, b) le type II qui dirige ses interventions et son champ d'action vers la population en général (information, sensibilisation).

Le troisième fondement de l'entraide chez les jeunes vient de l'importance de plus en plus accordée au mouvement pour la santé mentale et, plus particulièrement, de l'accent mis sur la prévention (Albee, 1979; Campagna, 1981; Kessler et Albee, 1975; Kiely et Moreau, 1975; Murphy, 1979). L'ensemble de la littérature sur la prévention indique que celle-ci vise généralement deux objectifs, soit la nécessité de renforcer les compétences personnelles des individus et/ou de diminuer l'importance des stress provenant de l'environnement.

Ainsi, l'entraide mutuelle constitue par conséquent une intervention préventive de prime importance. D'ailleurs, mentionne Carr (1981), la formation des aidants peut elle-même servir d'aide psychologique. De plus, comme l'intervention vise à améliorer la "compétence" des réseaux naturels (Iscoe, 1974), il est possible de la situer au premier plan de l'intervention préventive de type communautaire (voir Sarason, 1976).

DÉFINITION DE L'ENTRAIDE DES JEUNES

L'analyse des expériences menées sur l'entraide des jeunes permet de constater qu'il existe une variété de termes pour décrire l'entraide chez les jeunes.

Tout d'abord, il existe une différence majeure entre les réseaux d'entraide visant à améliorer le rendement académique des jeunes (réseaux en milieu scolaire) et ceux qui visent à aider les jeunes à faire face aux difficultés sociales et affectives

rencontrées dans leur développement, au niveau scolaire ou communautaire.

Dans la première catégorie d'interventions, les auteurs utilisent particulièrement les expressions "enseignement mutuel" (Ancieux, Collard et Finn, 1981) et "tutorat des pairs" (Fogarty et Wang, 1982; Krouse et al., 1981). Dans le cadre de l'enseignement mutuel ou tutorial, "l'enseignant et l'enseigné sont tous deux de jeunes élèves. Une différence d'âge peut exister de même qu'une différence au niveau de la formation entre l'élève "tuteur" et l'élève "aidé" (Ancieux et al., 1981, p. 263)". Cette idée de restituer aux jeunes en difficulté une partie de la responsabilité de l'acte d'enseigner a aussi été définie par Garther, Conway-Kohler et Reisman (1973) dans leur ouvrage intitulé "Les enfants enseignent aux enfants".

EN RÉSUMÉ

"Prenez un étudiant qui a besoin d'assistance académique, présentez-lui un étudiant qui est à la fois intéressé et capable de lui rendre service et le résultat est le tutorat" (Hampton, 1979, p. 427).

La deuxième catégorie de réseaux d'entraide est le plus souvent identifiée par les termes "co-conseil" (Carr, 1981) et "counseling des pairs" (Hamburg et Varenhorst, 1972). Carr (1981) définit le co-conseil ainsi:

> "Le co-conseil consiste essentiellement à apprendre aux étudiants à s'intéresser aux autres et à s'occuper des autres. Il repose fortement sur la faculté de communiquer afin de faciliter la connaissance de soi et la prise de décision. Les co-conseillers ne sont ni des orienteurs professionnels ni des thérapeutes. Ce sont des étudiants qui, sous surveillance, viennent en aide à leurs semblables qui éprouvent des difficultés pour les amener à voir clair et à mieux réfléchir (pp. 3-4)".

Cette définition rejoint celle de l'ensemble des auteurs dont celles de Ayal et Bekerman (1978) et Schweisheimer et Walberg (1976). Hamburg et Varenhorst (1972) ajoutent que, dans le counseling des pairs, les jeunes agissent dans leurs réseaux respectifs comme des "ressources en santé mentale, en tant que modèles, développant l'amitié, jouant un rôle important de lien entre le monde adulte et celui des jeunes en difficulté (p. 557)".

RECHERCHES SUR L'ENTRAIDE DES JEUNES

La présentation des résultats des différentes recherches menées sur l'entraide chez les jeunes sera sommaire et suivra l'ordre suivant: a) les recherches

portant sur l'enseignement mutuel, b) sur le co-conseil et, c) les recherches portant plus spécifiquement sur la sélection et la formation des aidants.

A. Quand les jeunes enseignent aux jeunes ...

L'enseignement mutuel - le plus souvent en milieu scolaire - prend évidemment un caractère académique. Dans des matières "traditionnelles" comme le français et les mathématiques (Ancieux et al., 1981) ainsi que la lecture (Mavrogenes et Galen, 1979; Trovato et Bucher, 1980), des résultats positifs significatifs apparaissent dans l'évaluation des jeunes aidés. Fogarty et Wang (1982) notent que les résultats positifs des programmes d'enseignement mutuel sont dûs à plusieurs facteurs notamment le caractère "socio-motivationnel" de la relation d'aide elle-même. Selon eux, l'amélioration du rendement académique est donc liée directement à l'habileté de l'aidant à donner une attention immédiate à l'aidé, à lui apporter une rétroaction corrective et à établir une relation amicale chaleureuse. Trovato et Bucher (1980) notent que ces rendements se voient améliorés doublement si au programme d'enseignement mutuel s'ajoute un renforcement des acquis par les parents (home-based reinforcement).

"Je dois être bon si je peux enseigner"; "Je suis un conseiller junior et j'ai beaucoup de plaisir". Ces quelques commentaires de jeunes aidants rapportés respectivement par Bowman et Myrick (1980) ainsi que Lazerson (1980) sont évidemment évocateurs d'une dimension très importante et souvent oubliée dans les recherches scientifiques. L'entraide est le plus souvent autant positive pour l'aidant que pour l'aidé. Les élèves tuteurs mentionnent Ancieux, Collard et Finn (1980):

> "se sentent valorisés par cette réappropriation de leur propre capacité d'assumer des responsabilités que leur a permis l'enseignement mutuel (...) ces élèves ont développé à coup sûr une meilleure capacité de "prendre soin d'eux-mêmes" et de résoudre leurs propres problèmes, notamment à l'école (p. 271)".

Par ailleurs, Price et Dequine (1982) ainsi que Lazerson (1980) ont noté une nette amélioration du concept de soi chez les "jeunes tuteurs" en plus de la consolidation des connaissances enseignées. Fogarty et Wang (1982) indiquent que la relation d'aide favorise le développement d'attitudes positives envers l'ensemble de la vie scolaire. L'aidant se voit donc le plus souvent évalué par l'aidé surtout en fonction de la qualité de la relation amicale qu'il a su établir.

Chandler (1980) a développé le concept de "tutorat des pairs inversé" (reversal peer tutoring) dans ses recherches sur l'effet de la relation d'aide académique

sur le tuteur lorsque ce dernier est un jeune lui-même en difficulté (low achiever). Ces observations confirment les résultats positifs obtenus par Devin-Sheehan (1976) et Paolitto (1976).

EN RÉSUMÉ

L'ensemble des recherches sur l'enseignement mutuel tendent à confirmer l'hypothèse d'une amélioration du rendement académique et d'une évolution positive de plusieurs dimensions affectives chez les aidés. Ceci laisse supposer que le processus de la relation d'aide est aussi important que le contenu de cette dernière.

B. Pour un counseling auprès des pairs ...

L'ensemble des projets de counseling entre jeunes ont évidemment des objectifs qui s'étendent au-delà de l'aspect académique. Dans le projet de co-conseil élaboré par Carr (1981), les jeunes étaient amenés à s'insérer dans leur milieu (réseaux naturels) en portant une attention à certains indices laissant supposer que tel autre jeune pourrait éprouver des ennuis. Ainsi, les démarches spontanées, sans formalité, constituent donc l'essentiel du co-conseil.

La recherche menée par Hamburg et Varenhorst (1972) constitue aujourd'hui un apport important au niveau de l'étude du counseling entre jeunes. Selon ces auteurs, les jeunes conseillers ne doivent pas être perçus comme des "tuteurs académiques" mais comme des assistants qui aident à résoudre des problèmes personnels et donnent de l'information sur les possibilités de carrière. Dans une vaste recherche portant sur cinquante écoles secondaires en Israël, Ayal et Bekerman (1978) ont mis sur pied un système de "grand frère" pour les nouveaux élèves. Ce modèle a aussi été développé par Bogat (1980) pour des élèves devant changer de milieu scolaire à la suite de fermeture de leur école. Quant à Tefft et Kloba (1981), ils ont observé une amélioration chez des jeunes évalués selon leur potentiel d'agir impulsif (acting-out). Ces derniers avaient été mis en relation avec un jeune conseiller, vivant lui aussi des difficultés d'adaptation.

Enfin, les expériences de Kane (1979) ainsi que de Perry et al. (1980) ont démontré les effets positifs de la relation d'aide pour favoriser l'adaptation scolaire de jeunes provenant de milieux défavorisés (Kane, 1979) et pour élaborer un programme de prévention d'utilisation du tabac (fumage) chez les jeunes (Perry et al., 1980).

Actuellement, se déroule à Rimouski une recherche-action visant à impliquer des groupes de jeunes conseilleurs dans leurs réseaux respectifs au niveau de l'information sexuelle. Ce projet "multiplicateur-jeunesse" a été mis en branle à la polyvalente Paul-Hubert et au Cégep à Rimouski; les résultats sont à venir.

EN RÉSUMÉ

L'analyse de la récente littérature portant sur l'entraide chez les jeunes démontre non seulement la possibilité réelle mais l'importance des effetsbénéfiques tant chez les jeunes aidés qu'au niveau du groupe aidant.

Les expériences au niveau académique démontrent que les jeunes peuvent effectivement être un support à leurs pairs et améliorer significativement leur rendement pour différentes matières académiques. Au niveau du counseling, les recherches démontrent aussi que cette approche peut s'appliquer à une multitude de problématiques et de situations différentes.

Évidemment, les recherches sont relativement récentes et nous laissent souvent sur notre appétit. Ceci invite cependant les intervenants et intervenantes à la créativité, au dépassement des cadres traditionnels d'intervention. Enfin, cette première partie théorique servira de fondement ou, si on veut, de balise à l'application concrète afin que cette dernière ne prenne pas l'allure d'une recette magique.

Cette philosophie est basée sur la reconnaissance que les jeunes ont un potentiel d'entraide valable voire même une responsabilité communautaire dont nous avons le mandat, en tant qu'éducateur, d'éveiller chez eux.

PROCESSUS D'IMPLANTATION: ÉTAPES

	Étape I	Étape II	Étape III
	- Recrutement et sélection des jeunes	- Formation	- Contacts entre les jeunes
Tutorat (académique)	- Les jeunes sont choisis à partir des réseaux académiques (classes)	- Dimensions générales - Dimensions spécifiques à l'aide académique	- Selon un horaire plus défini
Counseling (adaptation)	- Observation et définition des réseaux naturels des jeunes - Recrutement à partir de ces réseaux	- Dimensions générales - Dimensions spécifiques au processus de solution de problème	- Dans les réseaux naturels

RECRUTEMENT ET SÉLECTION: SYNTHÈSE

Critères généraux		- Un choix volontaire - Tenir compte de l'effet bénéfique sur l'aidant et l'aidé - Disponibilité et intérêt
Approches spécifiques	Tutorat	Evidemment, toutes les possibilités sont permises: des jeunes de sec. V peuvent être pairés à ceux de sec. III ou IV, des jeunes de sec. IV ou III peuvent aider d'autres jeunes de sec. I ou II. Ainsi, le recrutement et la sélection des aidés et aidants varieront selon les niveaux précis à atteindre. Pour une première expérience, toutefois, il est recommandé de commencer par le sec. III. Ces jeunes, ainsi formés, seront à l'école l'année suivante et pourront servir de guide aux nouveaux aidants si le projet se continue une deuxième année.
	Counseling	Importance de tenir compte des réseaux naturels dans lesquels on veut intervenir. Des jeunes issus de ces groupes auront davantage d'occasions d'aider "naturellement".

LA FORMATION: ORIENTATIONS ET CONTENU

Orientations générales		- Principe "formation-action" - Utilisation du vécu des jeunes - L'observation, méthode d'apprentissage - Les jeux de rôle - L'élémentaire et le 1er secondaire - Recyclage des ressources
Relation d'aide: attitudes et habiletés de base (pour les deux approches)		- Informations générales: Philosophie et objectifs du projet; Code d'éthique; Méthode d'évaluation - Habiletés de base: Mon expérience scolaire; L'écoute; L'acceptation; L'autonomie
Relation d'aide: attitudes et habiletés spécifiques selon l'approche	Tutorat	- La rencontre, les questions, la correction, le renforcement, la variation des stimuli, la synthèse, la méthode de travail
	Counseling	- Connaissance de la problématique - Mon groupe d'ami: qui est-il? - Le processus de solution de problème - Les ressources du milieu
Rencontres suivi		

DONNÉES RELATIVES AUX RENCONTRES ENTRE

LES AIDANTS NATURELS ET LES AUTRES JEUNES -

DIMENSION	L'ACCOMPAGNEMENT ACADÉMIQUE	LE COUNSELING
Contenu de l'aide	Le jeune tuteur entre en relation d'aide au niveau académique afin de permettre au jeune aidé de mieux saisir l'ensemble des données déjà acquises. Il n'y a donc pas comme tel d'enseignement nouveau mais bien une synthèse, une correction et parfois certaines explications supplémentaires face à la matière vue en classe. Le jeune aidant, au niveau académique, n'est pas là non plus pour "faire les devoirs" ou tout autre travail qui, normalement, doit être complété à la maison. Par le support affectif qu'il apportera, il favorisera plutôt l'autonomie du jeune face à cette matière en l'aidant à se donner une meilleure méthode de travail, une meilleure méthode d'étude. L'axe synthèse-correction-explications supplémentaires nous aide donc à visualiser le contenu de ce qui se passe normalement entre l'aidé et l'aidant. Evidemment, il peut y	Selon la problématique inhérente au programme, le jeune conseiller est en relation d'aide naturelle dans son réseau. Selon la place qu'il occupe dans son groupe d'ami, il pourra donc donner de l'information, porter assistance selon les problématiques rencontrées, référer aux ressources existantes au besoin. Selon le programme, il pourra aussi être appelé à intervenir dans d'autres réseaux que le sien (comme dans un programme d'accompagnateur pour jeunes handicapés ou élèves arrivant à la polyvalente, etc.).

DIMENSION	L'ACCOMPAGNEMENT ACADEMIQUE	LE COUNSELING
	avoir aussi, à l'occasion, une orientation référante vers des ressources plus spécialisées ou vers l'enseignant régulier.	
Le matériel	Normalement, il n'y a pas d'autre matériel que celui déjà utilisé en classe car l'ajout de tout autre livre ou exercice peut devenir source de frustration pour le jeune aidé qui perçoit ce matériel comme "du travail supplémentaire". Evidemment, à l'occasion, certains petits exercices hors du matériel ordinaire pourront être demandés, question de vérifier la compréhension.	Aucun matériel n'est requis, à moins que les jeunes n'en décident autrement. Exemple: campagne de sensibilisation associée à la démarche, etc...
Le moment des rencontres	Les rencontres peuvent être effectuées selon l'horaire régulier des élèves mais il y a aussi possibilité d'organiser certaines rencontres le soir si les jeunes demeurent à proximité. Par ailleurs, certains jeunes pourront bénéficier d'une telle mesure de façon continuelle durant l'année scolaire tandis que d'autres pourraient les recevoir de façon plus ponctuelle avant la période des examens, par exemple.	Aucun moment précis. Au cours de la formation, les jeunes pourront être appelés à définir les moments propices à l'entraide soit dans leur groupe naturel ou auprès des réseaux dans lesquels ils peuvent s'impliquer.
Type de pairage	Il y a peu de recherche sur le domaine et il est difficile de prévoir s'il est mieux d'effectuer les pairages par âge, par sexe ou autre. On sait toutefois qu'un facteur comme l'affinité entre les deux personnes est très importante. Ainsi, il peut être approprié de demander aux jeunes de se rencontrer au début et, ensemble, de déterminer s'ils ont le goût ou non de travailler ensemble.	Selon que l'entraide se déroule dans le réseau naturel des aidants ou dans un autre réseau, les types de pairage seront différents. L'intérêt, la disponibilité et la possibilité réelle de contacts dans le milieu sont des critères fondamentaux à la définition du type de pairage.
Supervision	Il est très important d'assurer une continuité entre les rencontres de tutorat et la matière vue au cours. Ainsi, l'enseignant régulier joue un rôle fondamental puisqu'il est la première personne en charge des apprentissages de l'élève.	L'implication d'un coordonnateur déjà impliqué dans la problématique du programme est essentielle. Souvent, cette personne sera membre de l'équipe des services personnels aux élèves et effectuera avec le groupe aidant des rencontres-suivi après la formation. A la fin de l'année scolaire, une rencontre d'évaluation est généralement très pertinente.

ENTRAIDE CHEZ LES JEUNES

(ACTIVITÉ DE FORMATION DE BASE)

DIMENSION

Informations générales et évaluation du programme

THÈME

Le rôle du jeune tuteur à l'école: code d'éthique

OBJECTIF(S)

- Favoriser la réflexion des jeunes sur l'importance d'établir certaines "règles" d'éthique en relation d'aide.
- Favoriser l'adoption par le groupe d'un code d'éthique régissant le réseau et les activités d'entraide.

PROCÉDURE

- Animation et discussion du groupe de jeunes autour de termes importants comme "éthique", "discrétion", "confidence", etc...

- Activités gravitant autour de la "rumeur" permettant aux jeunes de prendre conscience des phénomènes d'accentuation et de déformation de la réalité dans le cadre de la circulation d'une rumeur. Cette activité peut se faire à partir d'un jeu comme celui du téléphone (message passé de bouche à oreille). L'activité peut aussi prendre la forme d'un texte lu par un membre du groupe alors que celui-ci sont à l'extérieur du local. Les jeunes reviennent alors un par un dans la classe et se font raconter l'histoire par quelqu'un qui l'a entendue. À leur tour, ils racontent la même histoire au suivant, etc... La moitié du groupe est observateur et note la dynamique de déformation de l'histoire.

- Élaboration par le groupe d'un code d'éthique. Ceci peut se faire soit par sous-groupe (équipe) ou par brassage d'idées (brain storming) avec tout le groupe. Ce code aura avantage à ne pas être trop compliqué, à ne comprendre que quelques propositions claires et réalistes compte tenu de l'avis des jeunes.

ENTRAIDE CHEZ LES JEUNES

(ACTIVITÉ DE FORMATION DE BASE)

DIMENSION

Informations générales et évaluation du programme

THÈME

Le rôle du jeune tuteur à l'école: code d'éthique

OBJECTIF(S)

- Favoriser la réflexion des jeunes sur l'importance d'établir certaines "règles" d'éthique en relation d'aide.
- Favoriser l'adoption par le groupe d'un code d'éthique régissant le réseau et les activités d'entraide.

PROCÉDURE

- Animation et discussion du groupe de jeunes autour de termes importants comme "éthique", "discrétion", "confidence", etc...

- Activités gravitant autour de la "rumeur" permettant aux jeunes de prendre conscience des phénomènes d'accentuation et de déformation de la réalité dans le cadre de la circulation d'une rumeur. Cette activité peut se faire à partir d'un jeu comme celui du téléphone (message passé de bouche à oreille). L'activité peut aussi prendre la forme d'un texte lu par un membre du groupe alors que certains sont à l'extérieur du local. Les jeunes reviennent alors un par un dans la classe et se font raconter l'histoire par quelqu'un qui l'a entendue. A leur tour, ils racontent la même histoire au suivant, etc... La moitié du groupe est observateur et note la dynamique de déformation de l'histoire.

- Elaboration par le groupe d'un code d'éthique. Ceci peut se faire soit par sous-groupe (équipe) ou par brassage d'idées (brain storming) avec tout le groupe. Ce code aura avantage à ne pas être trop compliqué, à ne comprendre que quelques propositions claires et réalistes compte tenu de l'avis des jeunes.

ENTRAIDE CHEZ LES JEUNES

(ACTIVITÉ DE FORMATION DE BASE)

DIMENSION

La relation d'aide, attitudes et habiletés de base

THÈME

Une attitude d'écoute

OBJECTIF(S)

- Introduire auprès des participants le concept d'écoute active.
- Démontrer l'importance de l'écoute active dans une situation de relation d'aide.

PROCÉDURE

Demander aux jeunes du groupe de se diviser en dyades (deux par deux). Ces sous-groupes auront une conversation pendant cinq minutes au cours de laquelle l'un des jeunes exposera son point de vue sur un sujet du jour et l'autre l'écoutera. Après cinq minutes, l'animateur demandera aux jeunes "écoutants" la question suivante: "Parmi ce que l'autre jeune vous a dit, qu'est-ce qui vous semble à vous le plus important pour lui (elle)?" Discussion. L'expérience est répétée en inversant les rôles. A la suite de cet exercice, la discussion portera sur une définition de l'écoute, de l'écoute passive et de l'écoute active.

Au niveau de la discussion sur les différents types d'écoute, il importe de distinguer l'écoute passive qui consiste à être attentif passivement et capter un message comme lorsqu'on écoute une émission à la télévision et l'écoute active au cours de laquelle l'écoutant vérifie au fur et à mesure de la discussion sa compréhension du message que l'autre personne veut lui livrer.

Ainsi, un observateur indépendant pourrait s'ajouter aux différentes paires de conversation et ainsi apporter un feed-back (rétroaction) face à la qualité de l'écoute et de la communication.

ÉTAPE 4

CHOIX DES MOYENS CONCRETS

"La réputation d'une école dépend souvent du soin apporté par le personnel pour offrir des services d'encadrement et de surveillance des élèves qui augmentent leur participation aux activités éducatives."

Les services d'encadrement et de surveillance à l'école - Guide d'orientation, p. 61.

PRÉSENTATION DE L'ÉTAPE 4

Objectif de l'étape

- Identifier des moyens d'améliorer les services d'encadrement et de surveillance dans notre école.

Nous voici arrivé à la dernière étape de notre démarche. Cette étape est extrêmement importante si nous voulons atteindre le but de la session. En fait, l'équipe-école est invitée à vivre ici une démarche d'évaluation. Les enseignants connaissent déjà la démarche évaluative, ses étapes et l'importance de bien les suivre.

Reprenons donc les éléments de cette démarche afin de les appliquer à notre cheminement. L'intention qui motive notre évaluation est bien précisée dans notre objectif: améliorer l'encadrement et la surveillance dans notre école. Le premier temps de la démarche évaluative est celui de la mesure qui nous occupera principalement à l'étape 4. Cette réflexion amènera aussi l'équipe-école à poser un jugement sur ce qu'elle vit en ce qui a trait à l'encadrement et à la surveillance, et sur la façon dont elle le vit. De ce jugement sur la qualité des services découlera une ou des décisions qui pourront être de divers ordres, selon ce que les membres de l'équipe-école auront élaboré ensemble. Finalement, une action devra rendre compte de la cohérence de la démarche d'évaluation et être visible dans le milieu.

L'animateur devra se montrer particulièrement vigilant dans le choix des activités proposées à l'étape 4. Il s'agit vraiment de guider l'équipe-école vers une démarche authentique et réaliste. D'après le vécu des étapes antérieures, l'animateur choisira une activité plutôt qu'une autre. Après avoir dirigé l'activité 4.1 sur les étapes de la démarche, il pourra décider de ne pas travailler les objectifs à atteindre par l'encadrement (4.2), mais plutôt les rôles des différents intervenants (4.3) ou les conditions essentielles à un bon encadrement (4.4).

L'animateur pourra aussi décider d'approfondir surtout l'encadrement ou seulement la surveillance. Cela dépend beaucoup de ce qui s'est fait lors des autres étapes et du vécu des participants, de leur capacité d'établir des consensus pour arriver à des moyens concrets et à un plan d'action réalisable.

Activité 4.1 DÉMARCHE EN VUE DU CHOIX DES FORMULES D'ENCADREMENT

Objectif : - Connaître les quatre étapes de la démarche proposée en vue du choix des formules d'encadrement.

Déroulement: En groupe (20 minutes)

L'animateur présente au groupe les quatre étapes de la démarche en vue du choix des formules d'encadrement qui sont:

- la connaissance des caractéristiques et des besoins des élèves,
- la connaissance des caractéristiques de l'équipe-école et du milieu,
- la détermination des objectifs de l'encadrement,
- la connaissance des formules d'encadrement possibles.

Ces étapes sont notées sur leur feuille (R.4.1.1).

Il montre aux participants qu'ils ont déjà franchi presque toutes ces étapes au cours de la session. Il les invite à retourner à l'activité 1.2 qui leur a permis d'identifier les caractéristiques des élèves, de l'équipe-école et du milieu. Ils ont étudié les besoins des élèves lors de l'activité 2.1. La troisième étape, celle de la clarification des objectifs de l'encadrement, a commencé par l'activité 1.3 et pourra se terminer par l'activité 4.2. Quant à la dernière des étapes proposées, qui concerne la connaissance de diverses formules d'encadrement, nous l'avons traitée aux activités 3.1 et 3.2.

Pour terminer adéquatement ces quatre étapes, il faut donc revenir au travail sur les objectifs à atteindre par l'encadrement. C'est la raison d'être de l'activité suivante.

Matériel : - Ressource 4.1.1 pour les participants

DÉMARCHE EN VUE DU CHOIX DES FORMULES D'ENCADREMENT

- Connaissance des caractéristiques et des besoins des élèves.

- Connaissance des caractéristiques de l'équipe-école et du milieu.

- Détermination des objectifs à atteindre.

- Connaissance des formules d'encadrement possibles.

Activité 4.2 PRIORISATION DES OBJECTIFS À ATTEINDRE PAR L'ENCADREMENT

Objectif : - Arriver à un choix d'équipe-école sur un des objectifs à poursuivre ensemble.

Déroulement: Individuellement (15 minutes)

Les participants reprennent les pages d'activités sur les objectifs à atteindre par l'encadrement (voir l'activité 1.3). Ils les relisent et remplissent ensuite la feuille de travail (R.4.2.1).

En équipes de 5 à 6 (30 minutes)

Il s'agit ici d'un premier pas vers le consensus d'équipe. L'animateur invite les participants à partager leur évaluation de l'atteinte des objectifs de l'encadrement. Ils devront ensuite choisir un ou deux objectifs qu'ils trouveraient essentiels de poursuivre à l'école.

En groupe (15 minutes)

L'animateur note sur un transparent ou au tableau les choix des équipes. Si un consensus de groupe ressort facilement, il le pointe, mais il n'est pas nécessaire d'en arriver dès maintenant à un seul choix d'objectif à atteindre ultérieurement.

Cette activité devrait se compléter par l'activité "Moyens concrets et plan de développement" (4.5). C'est à ce moment que certains choix prendront plus d'importance, car on déterminera le type de modalités à mettre en place dans le milieu pour les réaliser.

Matériel : - Ressource 4.2.1 pour les participants
- Transparent ou tableau pour noter les choix d'équipes
- Rétroprojecteur (si nécessaire)

JUGEMENT SUR L'ATTEINTE DES OBJECTIFS DE L'ENCADREMENT

Consigne: Pour chacun des objectifs, indiquez si d'après vous, il est non atteint, partiellement atteint ou atteint. Dans la case correspondant à votre choix, indiquez les indices de mesure.

OBJECTIF DE L'ENCADREMENT	NON ATTEINT	PARTIELLEMENT ATTEINT	ATTEINT
1. Éduquer l'élève à l'exercice de la liberté.			
2. Personnaliser la relation entre l'adulte et l'élève.			
3. Responsabiliser l'élève quant à sa formation.			
4. Fournir à l'élève le support ponctuel dont il a besoin dans son cheminement scolaire.			
5. Permettre à l'élève de faire la synthèse de la formation scolaire, socio-affective et morale.			

OBJECTIF DE L'ENCADREMENT	NON ATTEINT	PARTIELLEMENT ATTEINT	ATTEINT
6. Faciliter la participation de l'élève à la vie scolaire.			
7. Aider l'élève qui en éprouve le besoin dans son développement personnel.			
8. Fournir à l'élève l'information nécessaire pour comprendre son cheminement scolaire.			
9. Faciliter l'adaptation personnelle et sociale de l'élève.			
10. Développer le sens social de l'élève et son sentiment d'appartenance à une collectivité.			

OBJECTIF DE L'ENCADREMENT	NON ATTEINT	PARTIELLEMENT ATTEINT	ATTEINT
11. Soutenir l'élève en situation difficile et l'aider à trouver la meilleure solution.			
12. Encourager l'élève en soulignant ses efforts et l'amélioration de son comportement.			
13. Faciliter l'épanouissement de l'élève.			

Activité 4.3 RÔLES DES DIFFÉRENTS INTERVENANTS EN MATIÈRE D'ENCADREMENT

Objectifs :

- Connaître les différents rôles en matière d'encadrement.
- Identifier les points forts et les points faibles de chacun des rôles.

Déroulement:

En groupe (10 minutes)

L'animateur présente les rôles des divers intervenants dans le dossier de l'encadrement à partir de la ressource 4.3.1 qui est aussi la feuille d'évaluation de la situation du milieu dans ce domaine.

En équipes de 3 à 4 (30 minutes)

À partir de leur connaissance du milieu et des indices de mesure des uns et des autres, les participants remplissent les feuilles sur l'évaluation de la situation de l'école quant aux rôles des divers intervenants (R.4.3.1).

En groupe (5 minutes)

Sans présenter tous les résultats des équipes, l'animateur pourrait faire ressortir les principaux points forts identifiés pour bien montrer que même s'il reste des points à améliorer, on peut déja tenir compte de plusieurs acquis.

Note: Cette activité devrait se compléter par l'activité 4.5.

Matériel :

- Ressource 4.3.1 pour les participants (5 pages)
- Document **Les services d'encadrement et de surveillance**, chapitre 2.

ÉVALUATION DE LA SITUATION DE L'ÉCOLE QUANT AUX RÔLES DES DIVERS INTERVENANTS

	POINT FORT	MOYEN	POINT FAIBLE
1. <u>Rôle de la direction d'école</u>:			
- voir à l'application des politiques de gestion de la commission scolaire en matière d'encadrement et de surveillance	☐	☐	☐
- voir à l'élaboration de la politique-école en cette matière	☐	☐	☐
- voir aux modalités d'application de cette dernière	☐	☐	☐
- voir à en faire l'évaluation et la révision	☐	☐	☐
- faire tout ce travail en concertation avec: . le personnel de l'école . les élèves . les parents	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
- répartir les tâches	☐	☐	☐
- coordonner les modalités d'accueil des élèves	☐	☐	☐
- coordonner les modalités d'accès aux services dispensés par le personnel professionnel	☐	☐	☐

	POINT FORT	MOYEN	POINT FAIBLE
- rendre compte des activités d'encadrement et de surveillance à la commission scolaire	☐	☐	☐
- soutenir et conseiller . le personnel de l'école . les élèves . les parents	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
- _____	☐	☐	☐

2. Rôle du personnel enseignant:

- collaborer avec les enseignants et avec les professionnels pour prendre les mesures appropriées aux besoins individuels de l'élève	☐	☐	☐
- assumer les responsabilités d'encadrement auprès d'un groupe d'élèves	☐	☐	☐
- surveiller les élèves qui lui sont confiés ainsi que les autres lorsqu'ils sont en sa présence	☐	☐	☐
- contrôler les retards et les absences et les signaler à la direction de l'école selon le système en vigueur	☐	☐	☐
- intervenir auprès d'un élève ou d'un groupe d'élèves pour favoriser son développement personnel et social	☐	☐	☐

	POINT FORT	MOYEN	POINT FAIBLE
- inviter l'élève à assumer les responsabilités relatives à sa propre formation	☐	☐	☐
- _____	☐	☐	☐
3. Rôle du personnel professionnel:			
- apporter sa contribution aux services d'encadrement par leurs activités d'animation et de consultation	☐	☐	☐
- aider les élèves à acquérir les habiletés dont ils ont besoin pour surmonter leurs difficultés et assumer leurs responsabilités	☐	☐	☐
- assurer une présence auprès des élèves	☐	☐	☐
- faire connaître son horaire et la nature des services qu'il peut rendre	☐	☐	☐
- participer et soutenir: . la vie de l'école . les activités de la direction . les activités des enseignants	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
- adapter ses méthodes d'intervention en fonction des besoins réels	☐	☐	☐
- démontrer une grande souplesse pour répondre de façon satisfaisante à de multiples attentes	☐	☐	☐

	POINT FORT	MOYEN	POINT FAIBLE
- participer activement à la sensibilisation et à la prévention en ce qui concerne la sécurité morale et physique des élèves	☐	☐	☐
- contribuer, en concertation, à harmoniser les relations entre les parents et l'école	☐	☐	☐
- _____	☐	☐	☐

4. <u>Rôle du personnel de soutien technique, de soutien administratif et de soutien manuel</u>:

<u>Rôle des éducateurs spécialisés</u>

- assister les enseignants dans leur classe	☐	☐	☐
- aider les élèves qui ont des difficultés de comportement et d'apprentissage	☐	☐	☐
- appliquer des approches particulières pour l'organisation d'activités	☐	☐	☐
- assurer, pendant des périodes plus propices au désordre, une présence éducative efficace auprès des élèves	☐	☐	☐
- _____	☐	☐	☐

<u>Rôle du personnel de secrétariat</u>

- accueillir	☐	☐	☐

	POINT FORT	MOYEN	POINT FAIBLE
- communiquer des informations	☐	☐	☐
- soutenir l'ensemble du personnel	☐	☐	☐
- être d'une grande disponibilité	☐	☐	☐
- faciliter le contrôle des absences des élèves	☐	☐	☐
- assurer une certaine surveillance des visiteurs	☐	☐	☐
- apporter leur aide dans des situations d'urgence	☐	☐	☐
- être capable d'établir des contacts humains	☐	☐	☐
- _____	☐	☐	☐

Rôle des concierges

- remédier à des situations qui comportent des risques pour les usagers de l'école	☐	☐	☐
- participer parfois à des campagnes d'embellissement	☐	☐	☐
- prêter leur concours à la lutte contre le vandalisme	☐	☐	☐
- contribuer, sous la supervision de la direction, à assurer la sécurité des lieux et la prévention des accidents	☐	☐	☐
- _____	☐	☐	☐

Activité 4.4 ÉVALUATION DES CONDITIONS ESSENTIELLES À UN BON ENCADREMENT

Objectif : - Évaluer notre situation pour ce qui est des conditions essentielles à un bon encadrement.

Déroulement: En groupe (5 minutes)

L'animateur explique que certains éléments de la réalité scolaire doivent faire l'objet d'une attention particulière, car ils conditionnent de façon déterminante la qualité de l'encadrement. On peut identifier sept éléments:

1° le leadership de la direction de l'école
2° le dynamisme des intervenants
3° le consensus entre intervenants
4° la participation des élèves
5° l'information, la consultation et la collaboration des parents
6° l'aménagement du milieu physique
7° l'ouverture sur la communauté

En équipes de 4 à 5 (40 minutes)

Pour chacune des conditions essentielles, l'équipe doit identifier des faits ou des éléments qui répondent à cette condition, ainsi que des pistes ou des moyens qui l'amélioreraient, toujours en pensant à la qualité du service d'encadrement actuel.

Note: Cette activité devrait se compléter par l'activité 4.5.

Matériel : - Ressource 4.4.1 pour les participants (7 pages)
- Document **Les services d'encadrement et de surveillance à l'école**, chapitre 3.3

CONDITIONS ESSENTIELLES À UN ENCADREMENT DE QUALITÉ

Consigne: Identifier des faits ou éléments qui font que la condition essentielle existe dans l'école. Identifier des moyens, actions, pistes qui permettraient de mieux répondre à la condition ou tout simplement de l'introduire dans l'école.

CONDITIONS ESSENTIELLES	SITUATION RÉELLE	SITUATION DÉSIRÉE
1° LE LEADERSHIP DE LA DIRECTION . propose un projet éducatif . établit les consensus nécessaires à sa réalisation . contribue à l'établissement d'un climat de coopération . encourage les divers groupes à collaborer pour créer un environnement qui soit axé sur les besoins des jeunes . aide les éducateurs à trouver les moyens de répondre aux jeunes		

CONDITIONS ESSENTIELLES	SITUATION RÉELLE	SITUATION DÉSIRÉE
. coordonne leurs efforts		
. appuie concrètement les éducateurs en étant à leur écoute et en les aidant à préciser leurs projets		
. met des ressources financières et matérielles à leur disposition		
. évalue périodiquement les formules d'encadrement		
. crée un consensus parmi les adultes de l'école		
. voit à la participation de tous		
. coordonne les mesures d'aide et de soutien		
. amène les parents à comprendre et à appuyer les orientations		

CONDITIONS ESSENTIELLES	SITUATION RÉELLE	SITUATION DÉSIRÉE
2° LE DYNAMISME DES INTERVENANTS . les professionnels désirent réellement être en relation plus étroite avec les jeunes . ils veulent créer cette relation avant de transmettre des connaissances ou de rendre un service . ils sont sensible aux besoins des élèves . les enseignants aident et accompagnent les élèves dans leurs difficultés . ils font des efforts de créativité pour s'adapter aux besoins des jeunes		
3° LE CONSENSUS ENTRE INTERVENANTS . arrivent à s'entendre et à partager des valeurs communes		

CONDITIONS ESSENTIELLES	SITUATION RÉELLE	SITUATION DÉSIRÉE
. visent un consensus de qualité . assurent l'harmonisation des mesures prises . s'assurent que ces mesures sont signifiantes et profitables . établissent un réseau de communication efficace fondé sur le désir d'aider l'élève . sont capables de comprendre ce que vit l'élève et de déceler ses appels à l'aide . échangent afin de rendre les mesures d'aide plus cohérentes et continues		
4° LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES . peuvent s'exprimer sur ce qu'ils veulent vivre à l'école		

CONDITIONS ESSENTIELLES	SITUATION RÉELLE	SITUATION DÉSIRÉE
. disent comment ils aimeraient que leur environnement soit organisé . participent réellement à la vie de l'école par divers moyens (vie scolaire)		
5° L'INFORMATION, LA CONSULTATION ET LA COLLABORATION DES PARENTS . l'école s'assure que les parents connaissent et comprennent les orientations des mesures en place . les parents sont associés aux actions entreprises auprès des élèves . les interventions qui font un lien entre l'école et le milieu familial assurent la cohérence dont l'élève a besoin		

CONDITIONS ESSENTIELLES	SITUATION RÉELLE	SITUATION DÉSIRÉE
6° LE MILIEU PHYSIQUE . est aménagé afin de créer un milieu de vie plus accueillant et plus humain . crée chez le jeune un sentiment d'appartenance . offre divers aménagements . favorise une meilleure communication . aide les jeunes à être plus responsables de leur milieu de vie		
7° L'OUVERTURE SUR LA COMMUNAUTÉ . l'encadrement permet la mise en relation de la pédagogie et du monde dans lequel elle s'inscrit		

CONDITIONS ESSENTIELLES	SITUATION RÉELLE	SITUATION DÉSIRÉE
. divers mécanismes permettent aux élèves de sentir que l'école fait partie d'un tout . l'école compte sur les ressources de la communauté pour offrir certains services dont l'élève a besoin		

Activité 4.5 MOYENS CONCRETS ET PLAN DE DÉVELOPPEMENT

Objectifs : - Proposer des moyens concrets visant l'amélioration de la qualité des services d'encadrement.

- Établir des éléments en vue de l'élaboration d'un plan de développement.

Déroulement: Note: Cette activité devrait suivre l'activité 4.2, 4.3 et 4.4 selon le choix fait par l'animateur. Les moyens identifiés par les équipes pourraient, avec profit, être remis au responsable du dossier ou à un comité spécialement chargé de tout colliger et de présenter un plan de développement tenant compte des idées émises par toute l'équipe.

En équipe de 5 à 6 (45 minutes)

Les participants commencent l'élaboration d'un plan de développement avec des moyens concrets, à partir des données recueillies aux activités 4.2, 4.3 ou 4.4. Ils utilisent pour cela la fiche R.4.5.1.

En groupe (15 minutes)

L'examen des idées, moyens et pistes élaborés par les équipes permettra de voir, sans les discuter, les idées le plus souvent proposées et celles qui peuvent amener un nouvel élan de créativité dans le milieu.

Matériel : - Ressource 4.5.1 pour les participants

PISTES POUR UN PLAN DE DÉVELOPPEMENT DES SERVICES DE SURVEILLANCE

OBJECTIFS	ACTIVITÉS-MOYENS	ÉCHÉANCIER	RESPONSABLE ET COLLABORATEURS

Activité 4.6 ÉVALUATION DES MESURES DE SURVEILLANCE

Objectif : - Évaluer les mesures de surveillance utilisées à l'école.

- Identifier des moyens concrets d'améliorer la surveillance.

Déroulement: <u>En groupe</u> (10 minutes)

L'animateur invite les participants à retourner aux activités 1.5 et 1.6. Il précise que pour permettre l'évaluation, on choisira une seule condition dans le cadre de cette session, soit la réaction des élèves à la surveillance.

<u>En équipes de 4 à 5</u> (45 minutes)

Les participants évalueront les mesures de surveillance en remplissant la grille d'analyse (R.4.6.1) et en identifiant des indices concrets qui appuient leur jugement.

<u>En équipe de 4 à 5</u> (20 minutes)

Les participants utilisent la ressource intitulée "Pistes pour un plan de développement des services de surveillance" (R.4.6.2) pour commencer l'élaboration de moyens concrets et pour noter les suggestions susceptibles et d'améliorer la qualité de ces services à l'école.

Matériel : - Ressource 4.6.1 et 4.6.2 pour les participants

ÉVALUATION DES SERVICES DE SURVEILLANCE À L'ÉCOLE

Consigne: Indiquer si, d'après vous, les mesures de surveillance permettent réellement aux élèves de vivre les situations décrites et comment elles les favorisent.

NOS MESURES DE SURVEILLANCE PERMETTENT AUX ÉLÈVES DE:	PAR QUELS MOYENS Y PARVENONS-NOUS?
1° vivre dans un climat exempt de contraintes inutiles	
2° progresser librement, développer leur assurance et faire des choix éclairés	
3° avoir l'aide nécessaire pour acquérir de plus en plus d'autonomie à mesure qu'ils grandissent	
4° acquérir des règles de vie qui ne les briment pas, mais qui, au contraire, leur permettent de canaliser leur énergie et de donner leur pleine mesure	
5° se sentir en sécurité sans se sentir surprotégés	

NOS MESURES DE SURVEILLANCE PERMETTENT AUX ÉLÈVES DE:	PAR QUELS MOYENS Y PARVENONS-NOUS?
6° apprendre les règles de sécurité qui leur permettent d'utiliser sans risque les installations de l'école: équipements sportifs, scientifiques, etc.	
7° exercer leurs droits sans crainte de représailles	
8° acquérir la confiance en eux qui les mènera vers la réussite	
9° considérer leurs erreurs comme faisant partie d'un processus normal de croissance	
10° respecter les autres et prendre progressivement part aux responsabilités collectives	
11° prendre leurs responsabilités en ce qui a trait à leur santé et leur sécurité et à celles des autres	

PISTES POUR UN PLAN DE DÉVELOPPEMENT DES SERVICES DE SURVEILLANCE

OBJECTIFS	ACTIVITÉS-MOYENS	ÉCHÉANCIER	RESPONSABLE ET COLLABORATEURS

ANNEXE I

LA RELATION D'AIDE

"L'importance d'un bon encadrement se justifie par le besoin éprouvé par les jeunes d'être écoutés et, par conséquent, de rompre le silence qui se dresse parfois comme un mur."

Vivre à l'école, p. 25.

PRÉSENTATION

Objectifs de cette partie

- Se sensibiliser aux notions de base de la relation d'aide.

- Expérimenter quelques attitudes de base nécessaires à une relation d'aide.

"... on comprendra que c'est son aspect humain (l'encadrement) qui est déterminant, par la qualité des relations qui s'établissent entre les élèves et le personnel scolaire et entre les élèves eux-mêmes"[1].

Cette phrase nous indique très nettement l'importance donnée à la qualité des relations personnelles au sein de ces services.

Nous trouvons aussi dans les commentaires des articles 11 et 27 du **Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire** et de l'article 12 du **Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire**, établis en 1981, une autre indication qui va dans le même sens. On présente l'encadrement comme suit: "L'encadrement vise à inciter l'élève à assumer ses responsabilités relativement à sa propre formation; il se caractérise donc par une relation d'aide continue, assurée par un enseignant auprès d'un groupe d'élèves"[2].

Mais c'est surtout pour répondre aux besoins exprimés par les élèves eux-mêmes qu'il nous faut parler de relation d'aide. Comme nous l'avons reconnu à l'étape précédente, les élèves de nos écoles ont grand besoin d'être écoutés, compris. Ils ont besoin d'une attention réelle à ce qu'ils sont et à ce qu'ils vivent. Or, la relation d'aide constitue le moyen idéal de vivre et d'exprimer cette attention, née d'une considération authentique pour les élèves et d'un respect de leur cheminement de croissance.

Cette partie, dont le contenu s'inspire d'un document de travail de M. Jean Lauzon sur la relation d'aide au secondaire, permettra donc d'expérimenter nos capacités d'écoute de l'autre afin d'être encore plus à l'aise dans nos relations avec les élèves.

---

1. **Les services d'encadrement....** op. cit., p. 17.
2. QUÉBEC, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. **Règlement sur le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire**, ministère de l'Éducation, 1981, p. 22 et 35.
   QUÉBEC, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. **Règlement sur le régime pédagogique du secondaire**, ministère de l'Éducation, 1981, p. 23.

Activité 5.1 DÉFINITION DE LA RELATION D'AIDE

Objectifs :

- Définir la relation d'aide.
- Identifier des raisons pour lesquelles il est important d'en parler.

Déroulement: En groupe (15 minutes)

- L'animateur écrit au tableau:

  - "la relation d'aide à l'école.
  - POURQUOI?"

  Il demande ensuite aux participants d'écrire personnellement (R.5.1.1), une raison qui exprime bien pour eux l'importance de parler de relation d'aide à leur niveau. Pendant que les participants écrivent leur raison, l'animateur écrit d'un côté du tableau "POUR" et trace des tirets en dessous.

Note: Cet exercice a pour but d'inciter les participants à donner leur réponse en fonction d'un objectif ("pour") plutôt qu'en fonction d'une cause ("parce que"). Les raisons exprimées à l'aide d'un ("pour") traduisent davantage une motivation intrinsèque que celles exprimées avec un ("parce que"), qui indique souvent une réponse à une contrainte extérieure. Prenons un exemple. À la question "Pourquoi êtes-vous venus à cette session?", on pourrait avoir comme réponse "parce que mon patron me l'a demandé, parce que c'est obligatoire pour tous, etc.". La motivation vient ici soit du patron, soit de l'obligation. Par contre, on pourrait aussi avoir comme réponses: "pour être capable d'aider mieux mes élèves, pour voir comment faire ensemble quelque chose de plus pour l'enca-

drement des élèves...". Ici, la motivation est personnelle, intérieure. Les deux types de réponses, qui correspondent à deux niveaux de motivation, amènent habituellement des différences importantes dans la participation.

- L'animateur recueille alors les raisons des participants. Il ne se préoccupe pas, en notant les réponses, de séparer les différentes formulations d'une même raison.

  Aux réponses données par le groupe, l'animateur peut ajouter, pour compléter, si cela n'a pas déjà été dit:

  . pour aider les élèves au plan de la motivation, alors qu'habituellement les enseignants interviennent surtout au plan de la compréhension;

  . pour voir autre chose que la "pointe de l'iceberg" lorsqu'un élève cause des difficultés;

  . pour aider à augmenter la qualité de l'encadrement en se donnant des moyens concrets d'être près des élèves et à leur écoute;

- L'animateur présente ensuite les trois définitions suivantes qui se retrouvent sur les feuilles de la ressource 5.1.2.

  1° "La relation d'aide est une manière de procéder dans le cadre d'une relation interpersonnelle, manière de procéder qui cherche à libérer la capacité de la personne aidée de vivre plus pleinement qu'elle ne le faisait au moment du contact".[1]

---

1. AUGER, Lucien. **Communication et épanouissement personnel**, Éditions de l'Homme, 1972, p. 14.

2° "La relation d'aide est une relation professionnelle dans laquelle une personne doit être assistée pour opérer son ajustement personnel à une situation à laquelle elle ne s'adaptait pas normalement. Ceci suppose que l'aidant est capable de deux actions spécifiques:

1- comprendre le problème dans les termes où il se pose pour tel individu singulier dans son existence singulière;

2- aider le "client" à évoluer personnellement dans le sens de sa meilleure adaptation sociale".[2]

3° "La relation d'aide "élève-enseignant" est le mode d'intervention utilisé par l'enseignant ou l'enseignante qui, dans le contexte de rencontres individuelles, établit une relation interpersonnelle significative avec un ou une élève, dans le but de l'aider à résoudre des difficultés d'ordre affectif, social ou purement académique".

Note: Cette dernière définition est plus étroitement liée au vécu de l'école.

- L'animateur termine cette activité en demandant aux participants s'ils désirent formuler des remarques sur les trois définitions ou sur des questions de compréhension. Il note ces éléments qui serviront au cours de la démarche.

Matériel : - Ressources 5.1.1 et 5.1.2 pour les participants

---

2. MUCCHIELLI, Roger. **L'entretien en face à face dans la relation d'aide**, Éditions E.S.F., Paris, 1977, p. 8.

LA RELATION D'AIDE À L'ÉCOLE

Pourquoi est-ce important?

Mes raisons... ce que j'en pense... c'est important pour...

TROIS DÉFINITIONS DE LA RELATION D'AIDE

1° "La relation d'aide est une manière de procéder dans le cadre d'une relation interpersonnelle, manière de procéder qui cherche à libérer la capacité de la personne aidée de vivre plus pleinement qu'elle ne le faisait au moment du contact".[1]

2° "La relation d'aide est une relation professionnelle dans laquelle une personne doit être assistée pour opérer son ajustement personnel à une situation à laquelle elle ne s'adaptait pas normalement. Ceci suppose que l'aidant est capable de deux actions spécifiques:

1- comprendre le problème dans les termes où il se pose pour tel individu singulier dans son existence singulière;

2- aider le "client" à évoluer personnellement dans le sens de sa meilleure adaptation sociale".[2]

3° Cette dernière définition est plus étroitement liée au vécu de l'école.

"La relation d'aide "élève-enseignant" est le mode d'intervention utilisé par l'enseignant ou l'enseignante qui, dans le contexte de rencontres individuelles, établit une relation interpersonnelle significative avec un ou une élève, dans le but de l'aider à résoudre des difficultés d'ordre affectif, social ou purement académique".

---

1. AUGER, Lucien. **Communication et épanouissement personnel**, Éditions de l'Homme, 1972, p. 14.
2. MUCCHIELLI, Roger. **L'entretien en face à face dans la relation d'aide**, Éditions E.S.F., Paris, 1977, p. 8.

Activité 5.2 HABILETÉS À DÉVELOPPER EN RELATION D'AIDE

Objectif : - Expérimenter quelques habiletés liées à la relation d'aide.

Déroulement: Individuellement (20 minutes)

- Inviter les participants à se rappeler une situation où ils ont vécu un entretien avec quelqu'un, et d'où ils sont ressortis avec l'impression de ne pas avoir pu se faire comprendre par l'interlocuteur, de ne pas avoir été entendu.

  Les participants notent sur leur feuille (R.5.2.1) toutes les expériences de ce genre et comment cela s'était passé.

  Après ce travail, ils cherchent, pour chacun des cas notés, les raisons de l'échec de l'entretien.

En équipes de 3 ou 4 (15 minutes)

- Les participants partagent, en dressant une liste, les raisons de l'échec d'un entretien que chacun a identifié à partir de son expérience (R.5.2.2).

- Ensuite, ils ordonnent selon l'importance réelle (et donc la fréquence) les causes d'échec qu'ils ont identifiées en équipe.

En plénière (15 minutes)

- L'animateur dirige un tour de table sur les causes d'échec retenues comme les plus importantes par les équipes. Il les note au tableau ou sur un transparent.

- Il présente alors l'importance du langage non verbal qui comprend le langage corporel et les indices paraverbaux.

langage non verbal

. langage corporel: posture, expression faciale, gestes, regard, sueurs, tressaillement...

. indices paraverbaux: ton de voix, volume de voix, pause, silence, hésitation, débit verbal...

Note: Des recherches démontrent que, dans un message simple tel que "Tu m'intéresses ou tu ne m'intéresses pas", 93% du message passe par le langage non verbal. De plus, s'il y a contradiction entre le contenu verbal et le contenu non verbal, c'est la signification véhiculée par le langage non verbal qui l'emporte.

Exercice sur l'écoute non verbale (40 minutes)

<u>En équipes de 3</u> (Aidé-Aidant-Observateur)

- L'animateur invite chaque membre à choisir le rôle qu'il veut endosser, soit aidant, aidé ou observateur (chacun les tiendra tous les trois à tour de rôle).

  1° L'aidé identifie une préoccupation réelle ou un problème fictif. L'observateur utilise la grille d'observation (R.5.2.3).

  2° L'aidant et l'aidé entament une relation d'aide d'une durée maximale de 5 minutes.

3° Une minute avant la fin, l'observateur commence à cocher sur la grille d'observation.

4° Les trois participants font un retour de 5 minutes sur la relation d'aide, en commençant par l'aidant, puis en passant à l'aidé et finalement à l'observateur.

Les membres de l'équipe changent de rôle et entreprennent une autre relation d'aide.

- À la fin de l'exercice, l'animateur demande aux équipes ce qui les a le plus frappées ou ce qu'elles ont appris de nouveau dans cette expérience. Ces éléments soulignés par le groupe pourraient être notés et utilisés lors de l'activité 5.3 sur les éléments de base de la relation d'aide.

Exercice de discrimination sur l'empathie minimale (20 minutes)

<u>En équipes de 3 ou 4</u>

- Les participants font l'exercice de discrimination sur l'empathie minimale (R.5.2.4). Il ne s'agit pas de dire quelle est la meilleure intervention ou celle qu'ils auraient faites à la place de l'intervenant, mais bien de trouver celle qui correspond à de l'empathie.

- Avec le groupe, l'animateur corrige l'exercice en expliquant ses choix. Il utilise la feuille de son guide avec les réponses identifiées par un astérisque.

Exercice de formulation sur l'empathie minimale (30 minutes)

En équipe de 3 ou 4

- Les participants formulent par écrit une intervention d'empathie minimale pour chacun des extraits présentés (R.5.2.5). Il s'agit là d'une intervention par équipe.

- Au moment de la mise en commun des diverses formulations, l'animateur et les autres participants corrigent les interventions.

Matériel : - Ressources 5.2.1, 5.2.2, 5.2.3, 5.2.4 et 5.2.5 pour les participants

UN ENTRETIEN INSATISFAISANT

1° Je note des situations où, après avoir vécu une entrevue avec quelqu'un, je suis sorti avec l'impression, le sentiment de ne pas avoir été entendu.

2° Pour chacune des situations identifiées, je cherche les raisons de l'échec de l'entretien.

SITUATIONS	RAISONS DE L'ÉCHEC

PARTAGEONS LES RAISONS D'ÉCHEC QUE NOUS AVONS TROUVÉES

RAISONS	FRÉQUENCE	NOTES

EXERCICE SUR L'ÉCOUTE NON VERBALE

GRILLE D'OBSERVATION SUR L'ÉCOUTE NON VERBALE

L'observateur indique dans les cases ce qui correspond à son observation de la situation.

CADRE PHYSIQUE	mobilier	
	distance	
POSTURE	posture orientée vers l'aidé	
	corps détendu, mais en état d'attention	
	position ouverte	
	gestes des mains appropriés	
CONTACT DES YEUX	regard dirigé vers l'aidé	
	regard accueillant	
EXPRESSION FACIALE ET MOUVEMENTS DE TÊTE	hochements de tête appropriés	
	visage naturellement expressif et mobile	
	expression faciale accompagnant le message de l'aidé	
INDICES PARA-VERBAUX	volume de voix agréable et accueillant	
	volume de voix assez fort	
	débit verbal approprié voix accompagnant le message de l'aidé	
	respect des silences éléments qui accompagnent le discours	

- Nom de l'observateur(trice): _____
- À l'Aidant(e): Qu'est-ce que je reconnais de moi dans cette description? _____

_____

_____

_____

EXERCICES DE DISCRIMINATION SUR L'EMPATHIE MINIMALE

Consigne: Indiquez, pour chacun des extraits suivants, laquelle des interventions (a, b, c, d, e) est une intervention d'empathie.

N°1 (jeune fille)

"Je suis enceinte. Qu'est-ce que je vais faire?... J'suis complétement bouleversée, déroutée. Qu'est-ce que mes parents vont dire? Est-ce qu'ils vont me mettre à la porte? Pis mon ami? Y vas-tu me quitter? J'ai pas encore osé le dire à personne".

a) Tu penses que tu es enceinte.
b) Tu es très inquiète en pensant que tout le monde peux te lâcher parce que tu es enceinte.
c) J'pense que tu pognes les nerfs un peu trop vite.
d) Voyons, calme-toi, la société a bien changé depuis quelques années.
e) As-tu pensé à la Villa Marie-Claire?

N° 2 (élève, voix faible)

"Qu'est-ce que tu veux que j'fasse? J'suis sûr de couler mon année, alors qu'est-ce que ça donne de continuer à étudier durant le mois qui reste?"

a) T'es en maudit que ça t'arrive.
b) En as-tu parlé à tes parents?
c) Tu penses que tu passeras pas, cette année.
d) Ça te décourage de voir que tu passeras pas et t'as le goût de tout lâcher.
e) Tu "files" pas mal "down" à soir...

Nº 3 (élève, ton révolté)

"Mon père pis ma mère, y s'en foutent de qu'est-ce que je fais à l'école. Y veulent rien savoir de moé! (poing sur la table). Y'a pas de danger qu'y lèveraient le p'tit doigt pour moi!"

a) Es-tu sûr de ce que tu dis?
b) Ça te met en colère de voir que tes parents s'occupent pas de toi plus que ça.
c) T'as l'impression que tes parents s'occupent pas de toi.
d) Ça t'attriste de voir l'attitude de tes parents envers toi.

Nº 4 (élève, euphorique)

"Aie! C't'assez l'fun... j'ai passé mon examen de maths pis... Wow! As-tu vu la note: 80%!!!"

a) Wow! C'est le fun
b) Je t'avais dit que t'étais capable.
c) T'es vraiment contente du résultat.
d) T'es au septième ciel à cause de cet examen-là.
e) Je suis content de te voir si heureuse d'avoir si bien réussi l'examen.

EXERCICE DE FORMULATION SUR L'EMPATHIE MINIMALE

Consigne: Pour chacun des extraits suivants, formulez, par écrit, une intervention d'empathie minimale (une par triade).

N^{O}. 1 "Les examens de fin d'année arrivent bientôt. J'aime pas ça. Je me demande comment ça va aller. Ça m'énerve. J'espère que ça ne se passera pas trop mal".

N^{O}. 2 "J'ai encore "pogné" une chicane avec mon père hier soir. Il me fait des scènes pour tout et pour rien. J'en ai assez. S'il continue, je pars".

N^{O}. 3 "Ça fait deux mois que je me cherche une "job" de fins de semaines. J'me demande ce que ça donne de continuer à chercher! C'est toujours la même réponse... J'ai l'goût de tout arrêter là!"

N^{O}. 4 "Hier soir, j'me suis décidée puis j'lui ai dit: "M'man, j'aimerais ça qu'on s'parle"... Pis elle a dit oui! Wow! Tu devrais voir ce qui a sorti de c'te jase-là. J'en reviens pas!"

N^{O}. 5 "Ah! je l'sais pas si je devrais lâcher l'école... Y a des côtés l'fun: la gang, l'heure du midi, l'Impro... Mais les cours: wach!... Je l'sais pas... peut-être..."

Activité 5.3 ÉLÉMENTS DE BASE DE LA RELATION D'AIDE

Objectif : - Connaître les éléments de base constituant la relation d'aide.

Déroulement: <u>En équipes de 3 à 4</u> (15 minutes)

- L'animateur demande aux participants de trouver, à partir de leurs connaissances, certains éléments de base de la relation d'aide (R.5.3.1).

<u>En groupe</u> (30 minutes)

- L'animateur note ensuite au tableau les éléments identifiés par les participants.

- À l'aide des transparents, l'animateur présente les quatre éléments suivants en faisant les liens avec ce que les groupes ont trouvé.

  Transparents:

  1° les habiletés de communication (R.5.3.2)
  2° les composantes de l'écoute non verbale (R.5.3.3)
  3° les trois dimensions (R.5.3.4)
  4° les quatres étapes (R.5.3.5)

Matériel : - Ressources 5.3.1, 5.3.2, 5.3.3, 5.3.4 et 5.3.5 pour les participants

- Transparents des ressources 5.3.2, 5.3.3, 5.3.4 et 5.3.5

- Rétroprojecteur

ÉLÉMENTS DE BASE DE LA RELATION D'AIDE

Quels sont, pour votre équipe, les éléments de base de la relation d'aide?

HABILETÉS DE COMMUNICATION

Les habiletés de communication sont les "outils" du professeur-aidant pour "travailler" ses interventions. Ce sont, par ordre d'importance:

1° l'écoute non verbale : l'habileté d'intervention par laquelle l'aidant communique non verbalement à l'aidé qu'il est prêt et intéressé à l'écouter avec ouverture et compréhension.

2° l'empathie minimale : l'intervention par laquelle l'aidant communique à l'aidé la compréhension qu'il a de ce que ce dernier a exprimé.

3° la spécificité : l'intervention par laquelle l'aidant incite l'aidé à s'exprimer de façon précise, claire, concrète ou personnelle sur un sujet particulier (questions ouvertes et demandes d'information non interrogatives).

4° le dévoilement de soi: l'intervention par laquelle l'aidant communique à l'aidé ce qu'il pense et ressent vraiment (sans nécessairement tout dire).

Cette dernière habileté fait appel à deux attitudes importantes qui sont l'authenticité et la sincérité. L'authenticité est l'accord entre ce que l'on ressent et ce dont on est conscient, tandis que la sincérité est l'accord entre ce qu'on exprime et ce dont on est conscient.

(Note: Nous étudierons seulement les deux premières habiletés pendant cette session).

LES COMPOSANTES DE L'ÉCOUTE NON VERBALE

- Le cadre physique

  . le mobilier
  . la distance

- La posture

  . l'orientation du corps
  . corps détendu, mais en état d'attention
  . position ouverte
  . gestes des mains appropriés

- Le contact des yeux

  . regard dirigé vers l'élève
  . regard accueillant

- L'expression faciale (représente 55% de l'importance attribuée au non verbal, lui-même estimé à 93%)

  . hochements de tête appropriés
  . visage naturellement expressif et mobile
  . expression faciale accompagnant le message de l'élève

- Indices paraverbaux (représentent 38% de l'importance attribuée au non verbal, lui-même estimé à 93%)

  . ton de voix agréable, accueillant
  . volume de voix assez fort
  . débit verbal approprié
  . voix accompagnant le message de l'élève
  . respect des silences
  . présence d'accompagnateurs du discours

LES TROIS DIMENSIONS (NIVEAUX)

Première dimension: LA RELATION

- Une bonne relation d'aide est avant tout une bonne relation interpersonnelle.

- C'est une relation non pas avec un problème, mais bien avec quelqu'un.

- C'est une relation où l'élève se sent compris, accepté et en confiance même s'il est quelquefois remis en question.

- La bonne relation permet deux choses:

  . à l'élève d'accepter de poser un regard clair et lucide sur ce qu'il fait et ressent;

  . à l'enseignant de devenir une personne signifiante dotée d'une certaine influence (qui n'est pas de la manipulation).

- Elle permet à l'enseignant de se faire l'allié de l'élève dans ce qui, en celui-ci, veut changer la situation. Le "problème" vient du fait qu'il existe une autre partie qui, elle, ne veut pas changer.

Deuxième dimension: LA PROCÉDURE

- C'est la façon dont l'élève s'exprime au sujet de son problème. C'est-à-dire sa façon de traiter l'information, indépendamment de la nature de celle-ci.

- Être attentif à la procédure permet d'identifier le processus selon lequel l'élève traite son problème.

- Que ce soit sur le plan du processus d'apprentissage ou sur le plan du processus de résolution de problèmes personnels, il est important, satisfaisant et efficace d'être habile à identifier comment l'élève procède dans une situation bien précise.

- On la reconnaît dans des questions telles que: "Comment l'élève s'y prend-il spontanément pour résoudre sa difficulté?" "Comment l'élève s'exprime-t-il sur son problème en entrevue?"

Troisième dimension: LE CONTENU

- Le contenu a trait à la nature des informations traitées.

- Ce sont les questions: "C'est quoi le problème principal?" "Quelles sont les solutions?"

- Souvent, l'enseignant ne se sent pas "expert" pour tel ou tel problème. C'est pourquoi il est plus avantageux d'axer prioritairement son intervention sur la procédure et la relation que sur le contenu des problèmes.

LES QUATRE ÉTAPES

Comment se déroule, concrètement, une relation d'aide avec un élève? Où commence-t-on? Comment finit-on?

Première étape: L'APPRIVOISEMENT

Objectif: établir une relation de confiance avec l'élève.

Deuxième étape: L'EXPLORATION

Objectif: identifier et préciser le ou les problèmes principaux.

Troisième étape: LA COMPRÉHENSION

Objectif: comprendre et expliquer pourquoi ce problème existe, comment il se fait que cette difficulté soit présente.

Quatrième étape: L'ACTION

Objectif: agir et faire agir de façon à ce que le problème soit résolu.

Activité 5.4 PROCESSUS À L'OEUVRE CHEZ L'AIDANT LORS D'UNE RELATION D'AIDE: LE MODÈLE D'INTERVENTION

Objectif : - Connaître le processus que vit l'aidant lors d'une relation d'aide.

- En expérimenter certains éléments.

Déroulement: <u>En groupe</u> (10 minutes)

- L'animateur présente le processus à l'oeuvre chez l'aidant avec le transparent du tableau-synthèse (R.5.4.1) et les notes explicatives (R.5.4.2).

Note: Les consignes de travail pour chacun des exercices suivants se retrouvent sur la fiche de travail.

Exercice de discrimination sur le processus cognitif (15 minutes)

<u>Individuellement</u> (5 minutes)

- Les participants font personnellement l'exercice de discrimination (R.5.4.3).

<u>En groupe</u> (10 minutes)

- L'animateur donne les bonnes réponses à l'aide du corrigé (R.5.4.4) et discute des réponses avec le groupe, si c'est nécessaire.

Exercice de formulation sur les éléments du processus cognitif (45 minutes)

En équipes de 3 ou 4 (20 minutes)

- Les participants font l'exercice de formulation en imaginant les trois éléments manquants d'une séquence (R.5.4.5).

En groupe (25 minutes)

- Chaque équipe présente sa séquence. Le groupe l'examine pour faire ressortir la diversité des séquences, ainsi que les liens entre chaque élément d'une même séquence.

Exercice sur la distinction entre "interprétation" et "observation" (35 minutes)

En équipe de 3 ou 4 (15 minutes)

- Les participants font l'exercice sur la distinction entre "l'interprétation" et "l'observation" à la fiche R.5.4.6.

En groupe (20 minutes)

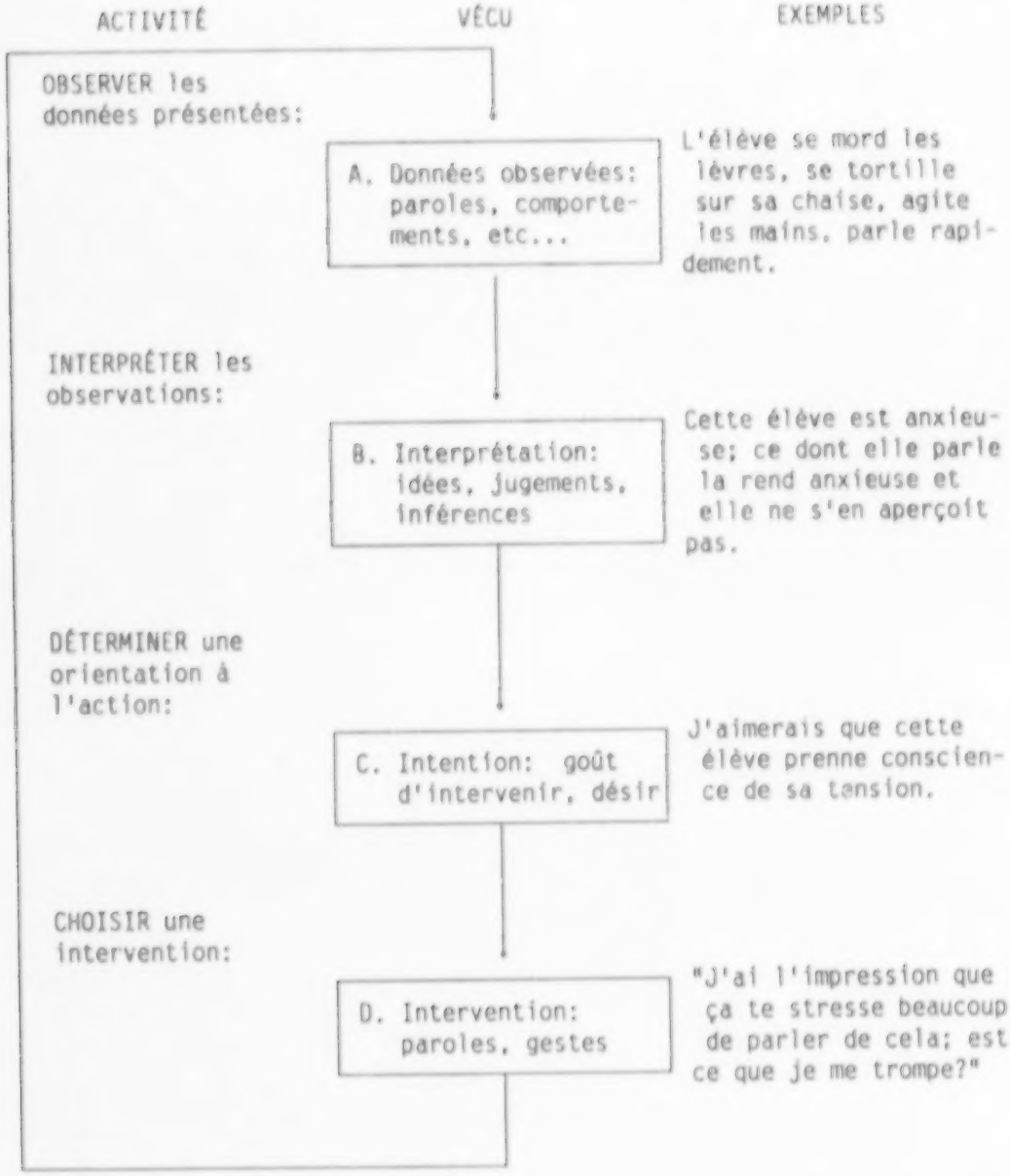
- On corrige ensemble l'exercice. Chaque équipe présente les observations qu'elle a notées.

Matériel :

- Ressources 5.4.1, 5.4.3, 5.4.5 et 5.4.6 pour les participants
- Transparents des ressources 5.4.1 et 5.4.2
- Rétroprojecteur

TABLEAU-SYNTHÈSE

Processus à l'oeuvre chez l'aidant



NOTES EXPLICATIVES

MODÈLES D'INTERVENTION - PROCESSUS À L'OEUVRE CHEZ L'AIDANT

A. OBSERVATION

Données observées

Le premier pas dans l'élaboration d'une intervention, ce sont les données observées. En d'autres mots, lorsqu'on veut comprendre pourquoi un aidant a dit telle chose à un élève, il faut savoir ce qu'il a vu, entendu, senti, remarqué dans le comportement de l'élève, qui l'a amené à faire cette intervention.

Tout processus d'intervention en relation d'aide débute par l'observation. J'observe, par exemple, que l'élève se mord les lèvres, qu'elle se tortille sur sa chaise, qu'elle agite les mains, qu'elle parle rapidement. Ces données me sont fournies par mes sens. Ce sont des paroles, des gestes, des comportements, des impressions physiques.

B. INTERPRÉTATION

Idées, jugements, inférences

Évidemment, l'enseignant n'en demeure pas à ce stade des données brutes; il leur donne un sens. Il les interprète, les juge, les évalue, en tire des conclusions.

Ainsi, devant les données observées (l'élève se mord les lèvres, se tortille sur sa chaise, agite les mains, parle rapidement), l'enseignant juge: "Cette élève est anxieuse; ce dont elle parle la rend anxieuse". Il évalue aussi, en se basant sur d'autres données observées antérieurement: "Et elle ne s'aperçoit pas de sa tension".

C. INTENTION

Goût d'intervenir, désir

L'enseignant-aidant a observé des gestes, il leur a donné un sens. Maintenant, il ne reste pas les bras croisés, à se dire: "Bien, oui, mon élève est anxieuse!..." Spontanément (dans la plupart des cas), émerge le goût d'intervenir, le désir d'orienter son action dans un sens donné, une intention d'intervention. Ainsi, parmi une multitude d'intentions possibles, l'enseignant peut choisir d'essayer d'intervenir pour que cette élève prenne conscience de sa tension. C'est son **intention**.

D. INTERVENTION

Paroles, gestes

L'enseignant choisit alors un type et une formulation d'intervention capable de répondre à son intention. Ainsi, il peut choisir de dire à l'élève: "J'ai l'impression que ça te stresse beaucoup de parler de cela; est-ce que je me trompe?" C'est son **intervention**.

La réponse que l'élève fournit ensuite à l'enseignant (le silence pouvant être une réponse) constitue à nouveau des données observées, données qui sont ensuite interprétées par l'enseignant; d'où émerge une nouvelle intention à partir de laquelle est formulée une nouvelle intervention, et ainsi de suite. Le processus est mis en branle.

Continuellement, ce processus se produit en entrevue. Ce que l'enseignant a en tête, c'est soit une observation, soit une interprétation, soit une intention, soit une intervention. Il est à noter que lorsqu'on observe le comportement de l'enseignant en relation d'aide, seul le dernier élément (intervention) est **visible de l'extérieur**. Tout le reste demeure invisible aux yeux d'un observateur. Il n'en demeure pas moins que l'efficacité d'une intervention dépend de la qualité de l'ensemble du processus.

C. INTENTION

Goût d'intervenir, désir

L'enseignant-aidant a observé des gestes, il leur a donné un sens. Maintenant, il ne reste pas les bras croisés, à se dire: "Bien, oui, mon élève est anxieuse!..." Spontanément (dans la plupart des cas), émerge le goût d'intervenir, le désir d'orienter son action dans un sens donné, une intention d'intervention. Ainsi, parmi une multitude d'intentions possibles, l'enseignant peut choisir d'essayer d'intervenir pour que cette élève prenne conscience de sa tension. C'est son **intention**.

D. INTERVENTION

Paroles, gestes

L'enseignant choisit alors un type et une formulation d'intervention capable de répondre à son intention. Ainsi, il peut choisir de dire à l'élève: "J'ai l'impression que ça te stresse beaucoup de parler de cela; est-ce que je me trompe?" C'est son **intervention**.

La réponse que l'élève fournit ensuite à l'enseignant (le silence pouvant être une réponse) constitue à nouveau des données observées, données qui sont ensuite interprétées par l'enseignant; d'où émerge une nouvelle intention à partir de laquelle est formulée une nouvelle intervention, et ainsi de suite. Le processus est mis en branle.

Continuellement, ce processus se produit en entrevue. Ce que l'enseignant a en tête, c'est soit une observation, soit une interprétation, soit une intention, soit une intervention. Il est à noter que lorsqu'on observe le comportement de l'enseignant en relation d'aide, seul le dernier élément (intervention) est **visible de l'extérieur**. Tout le reste demeure invisible aux yeux d'un observateur. Il n'en demeure pas moins que l'efficacité d'une intervention dépend de la qualité de l'ensemble du processus.

EXERCICE DE DISCRIMINATION SUR LES ÉLÉMENTS DU PROCESSUS COGNITIF DE L'ENSEIGNANT-AIDANT EN ENTREVUE

Consigne: Pour chacun des extraits suivants, indiquez par écrit s'il s'agit d'une observation, d'une interprétation, d'une intention ou d'une intervention (Veuillez noter que les extraits n'ont pas de lien entre eux).

N^{O}. 1 Je remarque que Natacha tremble des mains.

N^{O}. 2 J'aimerais qu'Éric me parle davantage de sa famille.

N^{O}. 3 Allons voir si Carl s'aperçoit de cette contradiction.

N^{O}. 4 Je trouve Sylvie très nerveuse aujourd'hui.

N^{O}. 5 Je pense que Marie-Claude est fière d'avoir pu s'expliquer avec son professeur.

N^{O}. 6 "Et puis, Patrice, comment ça va maintenant en bio?"

N^{O}. 7 Je souris à Nathalie et je laisse un silence.

N^{O}. 8 Lorsque j'ai haussé le ton, Michel s'est reculé au fond de sa chaise.

N^{O}. 9 En fin de compte, il m'apparaît que Sylvain a de grosses difficultés à exprimer sa tristesse.

N^{O}. 10 Essayons de voir s'il serait prêt à me dire ce qui s'est passé avec ses amis l'autre soir.

N^{O}. 11 Maintenant, pendant que je pose une question à Stéphane au sujet de son amie, il baisse les yeux.

N^{O}. 12 Je crois que Tania a un peu peur de moi.

EXERCICE DE DISCRIMINATION SUR LES ÉLÉMENTS DU PROCESSUS COGNITIF DE L'ENSEIGNANT-AIDANT EN ENTREVUE (CORRIGÉ DE L'EXERCICE)

Consigne: Pour chacun des extraits suivants, indiquez par écrit s'il s'agit d'une observation, d'une interprétation, d'une intention ou d'une intervention. (Veuillez noter que les extraits n'ont pas de lien entre eux).

N^{O}. 1 Je remarque que Natacha tremble des mains. (observation)

N^{O}. 2 J'aimerais qu'Éric me parle davantage de sa famille. (intention)

N^{O}. 3 Allons voir si Carl s'aperçoit de cette contradiction. (intention)

N^{O}. 4 Je trouve Sylvie très nerveuse aujourd'hui. (interprétation)

N^{O}. 5 Je pense que Marie-Claude est fière d'avoir pu s'expliquer avec son professeur. (interprétation)

N^{O}. 6 "Et puis, Patrice, comment ça va maintenant en bio?" (intervention)

N^{O}. 7 Je souris à Nathalie et je laisse un silence. (intervention)

N^{O}. 8 Lorsque j'ai haussé le ton, Michel s'est reculé au fond de sa chaise. (observation)

N^{O}. 9 En fin de compte, il m'apparaît que Sylvain a de grosses difficultés à exprimer sa tristesse. (interprétation)

N^{O}. 10 Essayons de voir s'il serait prêt à me dire ce qui s'est passé avec ses amis l'autre soir. (intention)

N^{O}. 11 Maintenant, pendant que je pose une question à Stéphane au sujet de son amie, il baisse les yeux. (observation)

N^{O}. 12 Je crois que Tania a un peu peur de moi. (interprétation)

EXERCICE SUR LES ÉLÉMENTS DU PROCESSUS COGNITIF DE L'ENSEIGNANT-AIDANT EN ENTREVUE - EXERCICE DE FORMULATION

Consigne: Choisissez parmi les énoncés de l'exercice précédent (R.5.4.3) et complétez par écrit les trois autres éléments de la séquence d'interactions en indiquant, dans les espaces prévus, une observation, une interprétation, une intention et une intervention plausibles et appropriées à la situation.

A. Observation — **Je remarque que Natacha tremble des mains.**

B. Interprétation — Cela la rend particulièrement nerveuse de parler de sa mère.

C. Intention — Je vais essayer de lui faire préciser comment cela va avec sa mère.

D. Intervention — Parle-moi un peu des choses que tu vis avec ta mère?"

Énoncé n°:

A. Observation _____

_____

_____

B. Interprétation _____

_____

_____

C. Intention _____

_____

_____

D. Intervention _____

_____

_____

Énoncé n^{o}:

A. Observation _____

_____

_____

B. Interprétation _____

_____

_____

C. Intention _____

_____

_____

D. Intervention _____

_____

_____

EXERCICE SUR LA DISTINCTION ENTRE "INTERPRÉTATION" ET "OBSERVATION"

Consigne: Pour chacun des extraits suivants, identifiez quatre observations (paroles dites et comportements non verbaux) qui auraient pu amener le professeur à formuler les interprétations suivantes.

N^{o}. 1

Interprétation: Nathalie est anxieuse aujourd'hui

1re observation : _____

2e observation : _____

3e observation : _____

4e observation : _____

N^{o}. 2

Interprétation: Éric est un élève démotivé

1re observation : _____

2e observation : _____

3e observation : _____

4e observation : _____

N°. 3

Interprétation: J'ai l'impression que Sylvain me ment

1re observation : _____

2e observation : _____

3e observation : _____

4e observation : _____

N°. 4

Interprétation: Je crois que Sylvie a de la difficulté à s'affirmer

1re observation : _____

2e observation : _____

3e observation : _____

4e observation : _____

ANNEXE II

ÉVALUATION DE LA SESSION

LES SERVICES D'ENCADREMENT ET DE SURVEILLANCE À L'ÉCOLE
SESSION DE FORMATION

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DE LA SESSION

Consigne: Indiquez votre accord ou votre désaccord face à chacun des énoncés en cochant dans la case appropriée:

A = tout à fait d'accord
B = plutôt d'accord
C = plus ou moins d'accord
D = plutôt en désaccord
E = totalement en désaccord

	A	B	C	D	E
1. Cette session m'a permis de connaître ce que sont l'encadrement et la surveillance à l'école	☐	☐	☐	☐	☐
2. Cette session m'a permis de réaliser l'importance de la qualité de la relation adulte-élève dans l'encadrement	☐	☐	☐	☐	☐
3. Cette session m'a permis de connaître divers modèles d'encadrement et quelques types d'expériences vécues	☐	☐	☐	☐	☐
4. Cette session m'a permis d'identifier des moyens d'améliorer l'encadrement et la surveillance à l'école	☐	☐	☐	☐	☐
5. Cette session m'a permis de me sensibiliser aux notions de base de la relation d'aide	☐	☐	☐	☐	☐
6. Les documents fournis au cours de cette session étaient pertinents	☐	☐	☐	☐	☐
7. L'animation de la session a été satisfaisante	☐	☐	☐	☐	☐

8. Quels ont été les points forts et les points faibles de cette session?

POINTS FORTS	POINTS FAIBLES
_____	_____
_____	_____
_____	_____

9. Y aurait-il lieu de poursuivre cette démarche? Oui ☐ Non ☐

Si oui, quel devrait en être le contenu?

_____

LES SERVICES D'ENCADREMENT ET DE SURVEILLANCE À L'ÉCOLE
SESSION DE FORMATION

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DU DOCUMENT

Vous avez entre les mains un exemplaire d'un document des services complémentaires produits par le ministère de l'Éducation. Nous souhaitons recueillir votre appréciation, vos commentaires et vos suggestions au sujet de ce document. Pourriez-vous répondre à ce questionnaire et le retourner à l'adresse suivante:

Ministère de l'Éducation
Direction de l'adaptation scolaire
et des services complémentaires
1035 rue de la Chevrotière, 9e étage
QUÉBEC (Québec)
G1R 5A5

Avez-vous aimé ce document? (encercler le chiffre approprié) — 1 2 3 4 5 (1 = −, 5 = +)

Avez-vous trouvé ce document utile? (encercler le chiffre approprié) — 1 2 3 4 5 (1 = −, 5 = +)

En quoi vous a-t-il été utile? _____

_____

Qu'est-ce que vous avez le plus apprécié? _____

_____

Qu'est-ce que vous avez le moins apprécié? _____

_____

Qu'est-ce qui pourrait être fait pour améliorer ce document? _____

_____

Avez-vous d'autres commentaires ou suggestions à formuler? _____

_____

_____

Quel est votre corps d'emploi? (cocher une seule case)

personnel professionnel (spécialité: _____) ☐

personnel enseignant ☐ administrateur(trice) scolaire ☐

direction d'école ☐ parent ☐

À quel(s) ordre(s) d'enseignement? (cocher une ou plusieurs cases)

préscolaire ☐ primaire ☐ secondaire ☐

J'adore
les services complémentaires

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation

16-1528
8869-1331